



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

2016

**SARA ÉTEL
SARAIVA VAZ
DOS SANTOS**

**APROPRIAÇÃO DO *PERFECTO* COM RECURSO AOS MANUAIS
ESCOLARES: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

2016

**SARA ÉTEL
SARAIVA VAZ
DOS SANTOS**

**APROPRIAÇÃO DO *PERFECTO* COM RECURSO AOS MANUAIS
ESCOLARES: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Noemí Pérez Pérez

Leitora do Departamento de Língua e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, pelo apoio e disponibilidade que me ofereceu ao longo deste percurso. Ainda pela compreensão nos momentos em que, por motivos profissionais, não pude estar presente.

Aos professores Carlos de Mora e Rui Gonçalves e, também, aos alunos que participaram no projeto pela colaboração e contributos.

À colega e amiga Luciana, pela cumplicidade. Embarcaste comigo neste desafio e permaneceste ao meu lado, mesmo quando, por vezes, o percurso parecia sinuoso e me apetecia desembarcar.

Aos meus amigos, pelo simples facto de terem estado presentes neste caminho, nem sempre fácil, e por me terem proporcionado momentos de descontração. Particularmente à Marta, à Maria e ao Pedro, porque este trabalho tem um pouco de cada um deles.

À minha família, pelo apoio constante, em especial à minha mãe, pela paciência e pelo auxílio, que permitiram a minha dedicação a este projeto.

palavras-chave

Apropriação, aspeto e tempo verbal, manual escolar e *perfecto*.

resumo

Num mundo cada vez mais multicultural e multilingue multiplicam-se os desafios no campo da educação. O presente trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de saberes necessários a uma melhor prática docente, particularmente no ensino de espanhol. Assim, realizou-se uma pesquisa empírica acerca da *apropriação* do *perfecto* com recurso aos manuais escolares adotados no concelho de Aveiro para o 7.º ano.

Os objetivos que pautaram o estudo consistiram em identificar o lugar que ocupa o *perfecto* nos manuais de espanhol alvo de análise e as metodologias e estratégias sugeridas para a lecionação deste conteúdo; elencar as dificuldades dos alunos na *apropriação* do *perfecto*, bem como definir estratégias para tratar este tempo verbal considerando as dificuldades diagnosticadas no grupo alvo de estudo. Com base nos resultados obtidos, espera-se contribuir para uma melhoria da qualidade e operacionalização do ensino de espanhol.

Trata-se de uma reflexão interdisciplinar, envolvendo questões, quer da área da Didática de Línguas quer da Linguística. Para tal, após uma primeira parte, onde se expuseram alguns pressupostos teóricos sobre o tema, prosseguiu-se para o desenvolvimento de um estudo de caso com contornos de investigação-ação, levado a cabo num colégio do concelho de Aveiro, durante o ano letivo de 2014/2015.

Os dados obtidos revelam que a *apropriação* do *perfecto*, por parte dos alunos participantes do estudo, é limitada, não só pelas restrições existentes no contexto de sala de aula, mas também pelo próprio posicionamento dos estudantes face à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

As principais limitações ao estudo prendem-se com o nível de ensino a que foi aplicado o projeto, com o reduzido tempo para sua execução e com a falta de maturidade e empenho dos alunos.

keywords

Appropriation, aspect and verbal tens, textbook and *perfecto*

abstract

In an increasingly multicultural and multilingual world, challenges in education are multiplying. The present work aims to contribute to the development of the knowledge for a better teaching practice, particularly in the teaching of Spanish. Therefore, an empirical research about the appropriation of the *perfecto* was made using the school textbooks implemented in the municipality of Aveiro for the 7th grade.

The main goals of the study were to identify the space occupied by the *perfecto* in the analyzed textbooks and the methodologies and strategies suggested for the teaching of this subject; to indicate the difficulties of the students regarding the appropriation of the *perfecto*, as well as to define strategies to teach this verbal tense considering the difficulties diagnosed in the target group of the study. This way, it would be possible to contribute to the improvement of the quality and operationalization of the Teaching of Spanish as a Foreign Language.

This study is an interdisciplinary reflection that involves questions regarding both Language Didactics and Linguistics. To this end, after a first section where some theoretical assumptions were made on the subject, a case study with outlines of action research was developed in a college in the municipality of Aveiro, during the 2014/2015 school year.

The retrieved data reveal that the appropriation of the *perfecto* by the students participating in the study is limited, not only by the classroom constrictions but also by the positioning of the speakers regarding the learning of Spanish as a foreign language.

The main study limitations were associated with the education level to which this project was applied, the time limitation for its execution and the lack of maturity and commitment of the students.

palabras clave

Apropiación, aspecto y tiempo verbal, manual escolar y perfecto.

resumen

En un mundo cada vez más multicultural y multilingüe se multiplican los desafíos en el campo de la educación. El presente trabajo pretende contribuir para el desenvolvimiento de los saberes necesarios para una mejor práctica docente, particularmente en la enseñanza del español. Para ello, se realizó un estudio empírico sobre la apropiación del perfecto con recurso a los manuales escolares adoptados en el municipio de Aveiro para el 7.º curso.

Los objetivos que pautaron el estudio consistieron en identificar el lugar que ocupa el perfecto en los manuales de español analizados y las estrategias sugeridas para la enseñanza de este contenido; enumerar las dificultades de los alumnos en la apropiación del perfecto, así como definir estrategias para su tratamiento, teniendo en cuenta las dificultades diagnosticadas. Con base en los resultados obtenidos, se espera poder contribuir para una mejoría de la calidad y práctica de la enseñanza del español.

Se trata de una reflexión interdisciplinar que envuelve cuestiones, quiere de la Didáctica de Lenguas, quiere de la Lingüística. Para ello, tras una primera parte en la que se exponen algunos presupuestos teóricos sobre el tema, se presenta el desarrollo de un estudio de caso con características de investigación-acción, llevado a cabo en un colegio del municipio de Aveiro, durante el curso 2014/2015.

Los datos obtenidos revelan que la apropiación del perfecto, por parte de los alumnos participantes en el estudio, es limitada, no solo por las constricciones asociadas al aula, sino también por el propio posicionamiento de los estudiantes ante el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Las principales limitaciones del estudio surgen asociadas al nivel de enseñanza al que fue aplicado el proyecto, al tiempo limitado de su aplicación y a la falta de madurez y empeño de los alumnos.

ÍNDICE

<i>o júri</i>	3
<i>agradecimentos</i>	4
<i>palavras-chave</i>	5
<i>keywords</i>	6
<i>palabras clave</i>	7
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE IMAGENS	10
ABREVIATURAS	10
INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO 1 - OS PARADIGMAS DA DIDÁTICA: UMA ABORDAGEM COM FOCO NA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	16
1.1. <i>A Didáticas das Línguas: construção do(s) paradigma(s) do ensino das línguas</i>	17
1.2. <i>As políticas do Quadro Estratégico-Político do Ensino de Línguas na Europa</i>	20
CAPÍTULO 2 – O SISTEMA TEMPORAL-ASPECTUAL EM DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	25
2.1. <i>O tempo e o aspeto</i>	27
2.2. <i>O tempo na Didática das Línguas</i>	29
2.3. <i>Relação linguística entre o aspeto e o tempo nas línguas portuguesa e espanhola</i>	33
2.4. <i>O uso do passado na língua portuguesa: um enfoque no perfeito</i>	36
2.5. <i>O uso do passado na língua espanhola: um enfoque no perfecto</i>	37
CAPÍTULO 3 – A APRENDIZAGEM DE ELE COM RECURSO AOS MANUAIS ESCOLARES: A APROPRIAÇÃO DO <i>PERFECTO</i>	39
3.1. <i>O uso dos manuais no processo de escolarização</i>	39
3.2. <i>O ensino/aprendizagem do perfecto com recurso aos manuais escolares</i>	41
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	45
CAPÍTULO 1 - OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	46
1.1. <i>A dimensão política da didática e a sua tradução em objetivos de investigação</i>	46
1.2. <i>A dimensão linguística do ensino/aprendizagem</i>	47
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO	51
2.1. <i>Orientações metodológicas</i>	51
2.2. <i>O método do estudo de caso</i>	52
2.3. <i>Estudo de caso com características de investigação-ação</i>	53
CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	57
3.1. <i>O contexto de intervenção</i>	57
3.2. <i>O projeto de intervenção</i>	59
3.3. <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	75
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	79
4.1. <i>Análise contrastiva dos manuais alvo de estudo</i>	79
4.2. <i>Análise das sessões em contexto de sala de aula</i>	82
4.3. <i>Análise dos inquéritos por questionário</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

<i>Principais conclusões</i>	88
<i>Limitações do estudo</i>	89
<i>Perspetivas de desenvolvimento</i>	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	101
<i>Anexo 1 – Planificação das sessões de trabalho</i>	102
<i>Anexo 2 – Ficha de trabalho</i>	108
<i>Anexo 3 – Inquérito por questionário</i>	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistemas primário e secundário e seus exemplos

Quadro 2: Parâmetros dos valores aspectuais

Quadro 3: Paradigma de conjugação do *pretérito perfecto*

Quadro 4: Tempo verbais consolidação

Quadro 5: Estratégias específicas de aprendizagem

Quadro 6: Sistematização do Projeto de Intervenção

Quadro 7: Etapas do Projeto de Intervenção

Quadro 8: Apresentação do manual A

Quadro 9: Organização do Manual A

Quadro 10: Apresentação do manual B

Quadro 11: Organização do Manual B

Quadro 12: Apresentação do manual C

Quadro 13: Organização do Manual C

Quadro 14: Análise das estratégias de aprendizagem

Quadro 15: Focos de análise do inquérito por questionário

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Manuais/ Projetos editoriais de ELE, adotados no concelho de Aveiro, para o 7.º ano

ABREVIATURAS

CEE: Comunidade Económica Europeia

DL: Didática das Línguas

ELE: Espanhol Língua Estrangeira

IA: Investigação Ação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RAE: Real Academia Espanhola

INTRODUÇÃO

Ao longo do presente relatório de estágio, procurar-se-á construir um referencial teórico que sustente e oriente o desenvolvimento do estudo empírico proposto, no âmbito da Didática das Línguas e, especificamente, da *apropriação* do *perfecto* por parte de alunos portugueses, estudantes de espanhol como língua estrangeira (ELE), com recurso aos manuais escolares disponibilizados para a leção desta disciplina no 7.º ano, do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Por que razões se optou por esta temática, em detrimento de outras?

A resposta foi, antes, escrita num documento, também ele realizado para o ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º CEB e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensino Básico e Secundário: o *Plano Individual de Formação* (PIF). Já neste documento se expôs a importância da reflexividade na prática profissional da docência e, sobretudo, do valor da experiência para desenvolvimento da competência reflexiva (Finger & Nóvoa, 1988; Caria, 2000).

Neste sentido, entende-se que a realização deste relatório, com a temática escolhida, acompanhará, acima de tudo, as áreas para a intervenção na profissionalidade docente e, precisamente, o que se identificou, à época, como os focos de atenção formativa, em particular: i) conhecer e compreender a língua e cultura espanhola, assim como as suas construções gramaticais e literárias, tanto ao nível da teoria (apropriada na formação académica superior), como da experiência de vida (informal) e de docência; ii) e aplicar os saber-fazer e saber-aprender da língua, cultura e gramática, ao nível da prática e da reflexividade sobre a prática, nas situações e docência da língua espanhola.

Além das atividades letivas e não letivas, entende-se que aprofundar uma temática articuladora das ciências da linguagem, da didática e da educação em línguas, permitirá desenvolver os saberes necessários a uma melhor prática docente, seja qual for a língua lecionada.

Dito isto, definiu-se como principal objetivo identificar o lugar que o *perfecto* ocupa nos manuais escolares do 7.º ano, adotados no concelho de Aveiro, de forma a aferir se era ou não possível, com base nas estratégias sugeridas pelos mesmos, afirmar que os alunos participantes no estudo dispunham das condições necessárias para se apropriarem deste tempo verbal e das suas particularidades. Para tal, foi necessário definir este lugar como o espaço que, em cada manual, é dedicado à leção do conteúdo, considerando não apenas o número de unidades temáticas em que surge como também o aprofundamento e complexidade do seu tratamento.

Com base nesse objetivo, estruturou-se uma primeira parte, denominada de referencial teórico e dividida em três capítulos. O primeiro é, exclusivamente, dedicado à introdução da Didática como uma ciência dos métodos de ensino/aprendizagem. Entende-se ser impossível a

compreensão dos temas da linguística sem se considerar, antes e em termos introdutórios, o que é a Didática e quais os seus principais paradigmas. O segundo capítulo versa sobre os temas da linguística, particularmente sobre os paradigmas gerais do tempo e do aspeto, para, de seguida, focar as especificidades do *pretérito perfecto compuesto* do espanhol que, doravante, trataremos por *perfecto*. No terceiro e último capítulo, retoma-se a temática da Didática mas, agora, focada no uso dos manuais escolares no processo de escolarização e, também, nas estratégias de que se socorrem para o tratamento do *perfecto*.

Posteriormente, e com base no referencial descrito, definiu-se um projeto de intervenção em contexto educativo, que consta da segunda parte e que se encontra estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresentam-se as questões de investigação e define-se o objeto de estudo para, de seguida, no segundo, dar conta das opções metodológicas que pautaram o desenvolvimento deste projeto. No terceiro capítulo, descreve-se detalhadamente o contexto em que se aplicou o projeto e expõem-se os instrumentos que socorreram a recolha de dados. Estes permitiram, no capítulo seguinte, a discussão e análise das informações obtidas.

Finalmente, este relatório culmina com a exposição de algumas considerações, das quais constam as principais conclusões que retiramos da aplicação deste estudo, algumas das suas limitações e possíveis perspetivas de desenvolvimento desta temática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Os paradigmas da Didática: uma abordagem com foco na didática das línguas

Não cabe, nesta reflexão, aprofundar exaustivamente o que se entende por didática e os modos para a sua “aplicação” no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular o ELE. Porém, tão pouco é possível abordar a prática de ensino de uma língua estrangeira sem que, antes, se identifiquem primados teóricos básicos sobre a Didática, entendida como um meio de «tornar o ensino mais eficiente, mais ajustado à natureza e possibilidades do educando e da sociedade» (Nérici, 1969, p. 49).

Segundo este autor, mas também outros (Osterrieth, 1964, p. 30; Durkheim, 2007/1922, p. 49), a educação pressupõe uma mudança no comportamento da criança, provocada por um adulto, e, neste sentido, a escola e os modernos sistemas de ensino, como organização responsável por uma parte da educação da criança, têm a função de se tornar uma «indústria de transformação» à qual é exigida que «a criança passe de um estado A para [outro] estado A» (Osterrieth, 1964, p. 30), ou como disse Durkheim (2007/1922, p. 49), deixe de ser, apenas, um «ser individual» para ser um «ser social», através da transmissão dos conhecimentos da «geração adulta» e socializada, para a «geração jovem».

Para lá deste enquadramento neobehaviorista e funcionalista do estudo da Didática, existe uma etimologia que se deve usar, para continuar a definição conceptual e teórica que se pretende. O termo Didática tem origem no termo grego *Didaktiké* (transliterado) e significa a arte de ensinar ou instruir, tornando-se, ao longo da consolidação da ciência moderna, na ciência da arte de ensinar, através da influência de campos disciplinares tão diversos, como a Biologia, Psicologia, Sociologia e Filosofia. Por esta razão, como ciência, a Didática implica a relação entre diferentes objetos de estudo, ou seja, «elementos didáticos», como são:

«o aluno que é quem aprende»; «os objetivos [como] a modificação do comportamento, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento da personalidade, encaminhamento para uma profissão»; «o professor, que é orientador do ensino [...], fonte de estímulos [...], que entende o aluno»; «a matéria, que é o conteúdo do ensino»; «os métodos e técnicas de ensino, que devem estar o mais próximo possível da maneira de aprender do aluno»; «meio geográfico, económico, cultural e social, que é [o contexto] da ação didática, [que esta deve conhecer] para que se processe de forma ajustada e eficiente» (Nérici, 1969, p. 51-52).

Como um conceito, com uma natureza epistemológica e metodológica, o termo Didática foi usado, pela primeira vez em 1629, por Ratiquius, na sua obra *Aphorismi Didactici Praecipui*, tendo sido consagrado por Comenius, na obra *Didactica Magna* (Ou o Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos), em 1657. Em ambos os casos, o significado mantinha a raiz funcionalista de ato de ensinar. Em Portugal, segundo Alarcão (1991; 1984, p. 44-45; 2003, p. 481; 2010, p. 67), a Didática foi

introduzida, como disciplina, no currículo da formação inicial de professores em 1971 e, desde aí, vem-se consolidando no campo das Ciências da Educação como a «ciência de *como ensinar o quê, em que circunstâncias, porquê e para quê*», com o objetivo de «encontrar respostas para a complexidade dos problemas da atuação didática», no quadro da implicação «ideológica e deontológica».

Para a mesma investigadora, esta perspetiva tem sentido se se considerar a Didática como dinâmica, complexa e multidimensional, ou seja, um «tríptico didático» composto pela «didática curricular», que é a busca do professor ou educador para melhorar a sua performance de *ensinar-aprender*, a «didática profissional», que é a aplicação prática nos diferentes contextos educativos, e a «didática investigativa», que é a reflexão sobre as pistas, direções, hipóteses com que os «atores didáticos» (Bastos, 2014, p. 34) se deparam permanentemente. Além destas dimensões, recentemente, a investigadora acrescentou a «dimensão política» da Didática, reconhecendo-a como um «discurso sobre o pensamento», «decisões sobre macro-orientações estratégicas» e um «poder de expressão» com «intensões críticas e transformadoras» (Alarcão *et al.*, 2009, p. 16).

1.1. A Didáticas das Línguas: construção do(s) paradigma(s) do ensino das línguas

A partir de uma abordagem geral sobre Didática, parte-se para a Didática das Línguas (DL), focando a construção paradigmática do ensino das línguas. Neste caso, Andrade e Araújo e Sá (2001) distinguem três níveis de desenvolvimento da disciplina da DL: i) «didática instrumental», que vigorou até aos anos 70 e, influenciada pelo estruturalismo e behaviorismo, defendia um ensino da língua, como se esta fosse, apenas, uma competência linguística e lexical, impermeável aos contextos socioculturais da língua e, porventura, dos atores didáticos; ii) «didática específica», que, grosso modo, manteve a estrutura conceptual da «didática instrumental», procurando, contudo, autonomizar-se da corrente linguística aplicacionista, através de uma redefinição do seu objeto de estudo, a saber, o espaço curricular e as suas interações, nos quais o aluno, e o seu desenvolvimento linguístico, tornar-se-iam o centro; iii) e, por fim, a «didática das línguas ou plurilinguismo», que incluem na sua natureza epistemológica e metodológica, «uma dimensão que extravasa a própria sala de aula e aponta no sentido de uma Educação em Línguas» (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 51).

O paradigma da «didática instrumental»

Como se disse, até aos anos 70, no ensino das línguas recorreu-se a um paradigma instrumental da Didática, absorvendo influências das correntes psicolinguísticas e psicoeducativas

estruturalistas e behavioristas, nomeadamente de Leonard Bloomfiel e Frederic Skinner (Matos, 2007). O paradigma instrumentalista do ensino da língua, e por sua vez da DL, assegurava-se na concepção de que a língua correspondia a uma competência gramatical e lexical, e, portanto, era transferível. Desta forma, o ensino da língua, inclusive de uma língua estrangeira, deveria ocorrer numa situação «perfeita», de forma a «fabricar locutores políglotas» (Bastos, 2014, p. 35). Este modo de conceber a DL é, em tudo, coerente com o estruturalismo e behaviorismo de Skinner, para quem a aprendizagem decorre de mecanismos de reforço e negação, até o aprendente atingir a competência ensinada (Matos, 2007).

Recorrendo aos conceitos de «relação educativa» – conjunto de «relações sociais [cognitivas, afetivas, históricas] que se estabelecem entre educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional» – e de «relação pedagógica», que é o «trabalho escolar definido por programas, efetuado de acordo com instruções ou circulares oficiais» (Postic, 200, p. 27), entende-se que a «didática instrumental» foca o ensino e a aprendizagem das línguas, na estrutura da língua (gramatical, lexical) e no comportamento do professor (transmissão da estrutura da língua). Esta conceção foi, particularmente, visível aquando da revolução tecnológica, quando os recursos audiovisuais se tornaram mecanismos de ensino/aprendizagem, como se a relação educativa e pedagógica fosse uma “linha de montagem” fordista e as competências linguísticas ensinadas pelos professores e aprendidas pelos alunos, os seus produtos finais (Vez, 2010, p. 84-85).

Em suma, neste paradigma vigorava uma didática da transmissão ou «educação bancária» (Freire, 1970), e os seus métodos e técnicas, conservadores ou progressistas, resultavam, sempre e invariavelmente, duma perfeita transmissão do saber, realizada pelo professor no espaço da sala de aula, sendo este total conhecedor do saber a transmitir, cujo objeto era o aluno, o “banco” que acumulava o saber, como se de um tesouro se tratasse. As competências linguísticas seriam compartimentos estanques, não relacionais, e a sua aquisição resultava de exercícios de repetição e memorização, até atingirem a competência perfeita.

O paradigma da «didática específica»

Os anos 70/80 foram marcados pela revolução da comunicação e informação e pelo enfoque na «preparação de locutores para comunicar em língua estrangeira em situações esporádicas» – uma transformação que, em Portugal, pode ser contextualizada com o facto de, nos anos 70, se ter introduzido a Didática no currículo da formação inicial de professores (Alarcão, 1984; 1991) e de estar em curso o processo de modernização e democratização da sociedade e do Estado, com o

objetivo de pertencer à, então, Comunidade Económica Europeia (CEE). A abertura da sociedade e do Estado Português aos países europeus e, por conseguinte, ao seu desenvolvimento económico, social e cultural no pós 2.ª Guerra Mundial¹ – *trente glorieuses* (Jean Fourastié) –, implicou que a DL se descentrasse dos elementos tradicionais da «relação pedagógica» (Postic, 2008, p. 27), i.e., a língua como saber e o professor como o seu, perfeito, transmissor.

Constatando apenas as mudanças ao nível da DL, Bastos (2014, p. 36) considera que, doravante, a língua «não se limitava a um conjunto estruturado de regras gramaticais e de palavras», tornando-se um «objeto social e cultural» complexo, que não tinha só uma função gramatical e lexical, mas também, «competência comunicativa aproximada da competência do falante nativo» (cf. Byram, 1997; Coste, Moore & Zarate, 2009). Por esta razão, a DL e os seus métodos caracterizaram-se pela sensibilidade às situações comunicativas «autênticas» (Bastos, 2014, p. 36), adotando recursos linguísticos, socioculturais, discursivos e referenciais, para que a DL se «abrisse à diversidade máxima dos procedimentos, técnicas e métodos» (Puren, 1997, p. 3-5).

Porém, a abertura à diversidade não correspondeu, na mesma medida, à abertura à diferença, pelo que as competências da língua continuaram a ser entendidas como estanques e compartimentadas, com consequências ao nível de um diálogo interlinguístico na sala de aula. Os autores que se seguem (Andrade & Araújo e Sá, 2001) identificam este paradigma como o da «didática específica», cujo objetivo principal era a demarcação, epistemológica e metodológica, da Linguística, com o objetivo de construir um objeto de estudo autónomo, o qual deveria circunscrever-se ao «espaço curricular duma língua» e às «interações estabelecidas nesse espaço» (Bastos, 2014, p. 37). Nesta nova abordagem, a língua, *per se*, saíria do centro, para nele se colocarem, por um lado, o aluno e, por outro, o desenvolvimento das suas competências linguísticas, preferencialmente comunicativas.

O paradigma da «didática das línguas» ou «plurilinguismo»

No decorrer de algumas críticas realizadas ao paradigma da «didática específica» – nomeadamente à metodologia do «professor nativo» para ensinar num contexto sociocultural estranho e não nativo (Byram, 1997, p. 11-12) – e, também, com a entrada definitiva de Portugal na CEE (1989), as políticas linguísticas e educativas europeias tornaram-se estruturantes na disciplina, ciência e formação da DL, um paradigma, que Andrade e Araújo e Sá (2001) identificam de DL ou *Plurilinguismo*, tendo em conta a redefinição de metodologias baseadas na «promoção da

¹ Alguns dos países europeus (França, Alemanha, Holanda) tinham sido, entretanto, o contexto de formação de muitos/as educadores/as e professores/as portugueses, que aí se exilaram durante o Estado Novo.

Educação em Línguas» e estruturada por conceitos como o de intercompreensão e interculturalidade (cf. Leite, 2002; 2003). Segundo Alarcão *et al.* (2004, p. 522):

«[um paradigma caracterizado pelo] incentivo ao diálogo entre as diferentes aprendizagens linguísticas escolares, propondo-se a descentração da reflexão sobre a especificidade da aprendizagem de uma dada língua para a reflexão sobre a construção de uma competência plurilingue».

Como se introduziu, a permeabilidade às políticas linguísticas e educativas europeias levou Alarcão e Araújo e Sá (2010, p. 51) a acrescentar a «dimensão política» ao «tríptico didático» (Alarcão, 1984; 1991), procurando atribuir à DL um sentido europeísta e global. Como explica Melo (2006, p. 29), enquanto disciplina, a DL deverá «contribuir para que o mundo tenha lugar para todos, [através] da sua identidade cultural e linguística, contingências e liberdades, múltiplas linguagens e identidades».

1.2. As políticas do Quadro Estratégico-Político do Ensino de Línguas na Europa

Entende-se que o paradigma da DL (Andrade & Araújo e Sá, 2001) é mais bem interpretado, se tiver como referência algumas políticas do *Quadro Estratégico-Político do Ensino de Línguas na Europa* e, acima de tudo, o Relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors *et al.*, 1996), resultado da *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Neste relatório, já se desafiam todos os educadores, a compreender que:

«face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamos” dum mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]. Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo [para] afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo. [...] A educação deve, pois, procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas [...] o conhecimento de outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade» (pp. 41-42).

A partir duma conjuntura ideológica e política, que se assegura na constatação de que a «educação não é um remédio milagroso», e do projeto educativo para o séc. XXI do qual subjazem

quatro pilares de educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver, faz sentido compreender a DL ou plurilinguismo como o recurso que construirá uma Europa onde, entre outros valores e políticas, predominem diferentes línguas, as suas identidades e culturas. Assim, esta poder-se-á tornar uma «instituição multilingue», com uma «consciência generalizada sobre o valor do plurilinguismo» com «conhecimento de um certo número de línguas» (Conselho da Europa, 2001, p. 19)².

A partir destas orientações políticas transnacionais, emerge a necessidade de reorganizar as comunidades educativas e escolares, assim como as suas organizações e atores sociais, para criar e recriar as competências linguísticas, no sentido da interação linguística e, a partir desta, da interação identitária e cultural (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Em facto, este projeto teve início nos anos 50, no processo de reconstrução da Europa após a 2.ª Guerra Mundial: em 1954, a Convenção Cultural Europeia, assinada por 14 membros, já recomendava a proliferação de estudos, relatórios e recomendações sobre o ensino de línguas; em 1992, o Tratado de Maastricht, teve como prioridade política a disseminação das línguas dos Estados-Membros; e, em 1995, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação (Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva), propõe, pelo menos, o ensino obrigatório de três línguas pertencentes aos Estados-Membros, a língua materna e duas línguas estrangeiras (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Bizarro, 2008; Afonso, 2010).

Depois desta construção ideológica e política, a Estratégia de Lisboa, anunciada em 2000, assume, com alguma intensidade, a importância do ensino das línguas, para reproduzir uma economia baseada no conhecimento, que seja a mais competitiva do mundo e capaz de garantir um crescimento económico sustentado, com melhores empregos e uma maior coesão social. Neste sentido, ganham relevo, em termos de produtores de políticas linguísticas e educativas, por um lado, o Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (GANM)³ e, por outro, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Precisamente sobre a política do QECR, o Conselho da Europa pretende criar:

«uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os

² Expressão disponível:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_en.htm [Consultado em 08-01-2015].

³ Num relatório do GANM (Comissão Europeia, 2007), pode ler-se: «a capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma das oito competências essenciais necessárias para a realização pessoal, cidadania activa, coesão social e empregabilidade na sociedade do conhecimento. O GANM chama a atenção para o valor intercultural da aprendizagem linguística e seus benefícios cognitivos. A aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas e de trabalhar em equipa. Estes benefícios para o indivíduo são extremamente importantes para o bem-estar da sociedade a todos os níveis». Disponível em [online]: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf [Consultado em 08-01-2015].

aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua» (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

A partir da leitura deste documento político orientador, pode compreender-se, em primeiro lugar, que a DL não é uma disciplina (arte ou ciência) impermeável a todo o desenvolvimento social, cultural e económico da Europa. Num Estado, Mercado e Sociedade/Comunidade estruturada no conhecimento e organizada em rede, é nevrálgico um ensino/aprendizagem de recursos, como as línguas, que criam uma cidadania europeia democrática, *empoderando* os seus cidadãos com as competências comunicativas que melhorem a compreensão mútua, as quais permitirão, a médio e longo prazo, uma abertura à identidade e cultura do outro (Hargreaves, 2003; Santos, 2004; Castells, 2005). Retoma-se o Relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors *et al.*, 1996), para argumentar que o ensino de línguas deverá centrar-se, em simultâneo, no desenvolvimento dos quatro pilares de Educação para o séc. XXI.

Assim, *aprender a conhecer* através do ensino das línguas, deverá despertar a «curiosidade intelectual» e estimular «o sentido crítico» para compreender o «mundo que [nos] rodeia», com a consciência permanente que «o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência» (Delors, 1996, p. 78-80).

Já *aprender a fazer* implica preparar para uma «Europa global» (Giddens, 2007), na qual, as «aprendizagens devem evoluir e não podem ser mais consideradas como simples transmissão de práticas» (Delors, 1996, p. 80-83), e na DL se privilegie a diversidade linguística e a promoção do diálogo entre diferentes culturas, com base na compreensão e tolerância das mesmas, e, portanto, métodos de ensino/aprendizagem que tenham como fim a construção europeia baseada nesta diversidade cultural e linguística (por exemplo, fazendo jus de experiências do ensino das línguas, como comunicar e interagir com pessoas com outras nacionalidades e diferente línguas).

Aprender a viver é «um dos maiores desafios da educação», pois implica «aprender-se a si próprio» para «verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações» (Delors, 1996, pp. 83-85); neste caso, a DL deverá tornar-se num recurso da «comunicação social» e do seu poder de «observadora imponente», que permitirá ao educando (seja qual for a sua geração), ter uma «visão mais ajustada do mundo», pois compreende o que diz e fala o outro.

Por fim, *aprender a ser* é o pilar da «necessária utopia», que rege o princípio de «conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento, imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino» (Delors, 1996, pp. 85-87). Retomando o QECR, este pilar é aquele que

melhor reflete as suas preocupações com a DL, quando identifica sete áreas, que distinguem cada sociedade, e que deverão ser consideradas no ensino/aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras):

«Vida quotidiana: alimentação, horários e hábitos de trabalho, atividades de tempos livres. As condições de vida: nível de vida, condições de alojamento. Relações interpessoais: relações entre sexos, estruturas e relações familiares, relações entre comunidades e raças. Os valores, as crenças, as atitudes: grupos socioprofissionais, culturas regionais, identidade nacional, artes. A linguagem corporal: os gestos, as expressão facial, o contacto corporal. As convenções sociais: pontualidade, vestuário, saudação e despedida. Os comportamentos rituais: prática religiosa e ritos; comportamentos do espectador em locais públicos» (Conselho da Europa, 2001, pp. 148-150).

Em suma, fazendo a construção dos paradigmas da DL pretendeu-se concluir que, atualmente, a ideologia e a política, que guiam esta disciplina científica, bem como a prática ao serviço da educação, pretendem a reprodução social de uma «Europa Global» (Giddens, 2007). Neste sentido, a DL deverá ser capaz de construir os recursos necessários para fomentar uma comunicação internacional concreta, real e eficaz, e promover o entendimento mútuo, baseado no respeito e na tolerância perante a diversidade, as identidades e culturas de *outrem*.

Capítulo 2 – O sistema temporal-aspectual em Didática das Línguas

Segundo Ferreira (2012, p. 83), numa conjuntura ideológica e política marcada pelo que Andrade e Araújo e Sá (2001) identificaram de paradigma da DL ou *plurilinguismo*, faz sentido o debate sobre a «apropriação das línguas», entendido como o conceito que, na Europa intercultural e global, pretende ultrapassar a dicotomia, epistemológica e metodológica, reproduzida entre os conceitos de aquisição e aprendizagem. Para a investigadora, ambos os conceitos são usados, ora com sentidos distintos, ora com o mesmo sentido, sublinhando a explicação que Osório e Fradique (2010, pp. 91-93) fazem desta dicotomia:

«apesar das diferentes opiniões, verifica-se um ligeiro consenso em considerar a aquisição e aprendizagem processos distintos, sendo o primeiro um processo inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua em contexto social e familiar; e o segundo um processo consciente, explícito e reflexivo, por existência de um esforço do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar».

Além desta explicação, que é uma definição da dicotomia, a mesma investigadora faz referência a outras duas. A primeira foi apresentada por Krashen (2009, p. 10), e pressupõe que a aquisição é o processo que as crianças usam para «desenvolver a habilidade linguística na língua materna», pelo que é um «processo subconsciente», por um lado, porque não se separa (conscientemente) do «acontecimento de adquirir a língua» mas, por outro, é inconsciente sobre o uso da língua no processo de comunicação. Em relação à aprendizagem, pelo contrário, é um processo consciente e reflexivo, que pressupõe o conhecimento das regras, e o tornar-se consciente do seu uso, sendo capaz de as pôr em prática na conversação ou comunicação.

A segunda explicação da dicotomia aquisição/aprendizagem (Larsen-Freeman, 1995, p. 136) é, segundo a investigadora, «diametralmente oposta» à última (Ferreira, 2012, p. 85), tendo em conta que incorre numa «falácia reflexiva» (*reflex fallacy*), ou seja, uma conceção, sem correspondência «empírica» (Oliveira, 2010, p. 24), de que o ensino de uma língua é «um reflexo involuntário da aquisição natural», o que implicaria a ausência de responsabilidade do educador e professor nessa aprendizagem/aquisição (Larsen-Freeman, 1995, p. 136). Em causa, está a incapacidade de Krashen (2009, p. 10) em explicar quais são os processos cognitivos e a sua consciência ou inconsciência durante a aquisição/aprendizagem, ou seja, a «caixa negra da aquisição da linguagem» (Oliveira, 2010, p. 24).

Feitas estas considerações, Ferreira (2012, pp. 86-87) privilegia o conceito de *apropriação*, tendo em conta, por um lado, os diferentes contextos e a consciencialização na aquisição e na aprendizagem da língua (sala de aula, rua, casa) e, por outro, um conjunto de outras investigações,

que, também, estão a privilegiar o conceito de *apropriação* (Ançã, 2008). Para a investigadora, o conceito de *apropriação* é suficientemente amplo, tanto ao nível epistemológico como metodológico, podendo, por isso, “abarcas” dimensões contextuais do processo de aquisição/aprendizagem da língua. Neste sentido, mais que o termo simples de *apropriação*, Ferreira recorre à expressão complexa de «contextos de *apropriação* das línguas» (2012, p. 86), detalhando três hipóteses teóricas para a sua explicação e definição.

A primeira teoria, a da «hipótese da ordem natural», defende que a «*apropriação* das línguas ocorre numa sequência previsível» e é «independente da língua materna», ou seja, a sequência é invariável tanto para a aquisição da língua materna, como de uma segunda língua. Esta teoria, que inicialmente foi confirmada, apenas, com crianças, ampliou-se aos processos adultos de aquisição de uma língua, preferencialmente não materna, e, também, se confirmou a aquisição sequencial das competências linguísticas. Neste caso, acrescentou-se que, apesar das diferenças observadas individualmente, existe um «padrão estatisticamente relevante», o qual se manifesta, tanto na aquisição de «estruturas gramaticais», como nos «caminhos que os aprendentes percorrem até chegarem à estrutura correta» (pp. 87-88).

A segunda teoria, a da «transferência linguística», advoga que a *apropriação* de uma língua é o resultado da «interação, a nível cognitivo, entre competências e conhecimentos relativos a diferentes línguas-culturas», o que, *a priori*, pressupõe «conhecimentos linguísticos prévios» (p. 92). Sobre a *apropriação* de línguas num contexto de migração, Oliveira (2010, p. 34) defende que esse processo implica «alterações na base conceptual, que se traduzem na reconceptualização, neutralização e modificação da estrutura conceptual de base para acomodar a nova informação». Também Gouveia e Solla (2004, p. 43) defendem que a criança, quando se apropria de uma segunda língua, «estabelece relações diretas entre a língua e a realidade [...] mediadas pela língua materna», porque é nessa língua «que pensa, se percebe e explica o mundo». No mesmo sentido, Pliássova (2007, pp. 36-37) defende que a «unidade lexical» é como uma «peça de mosaico», demonstrando que «em diferentes línguas essas peças se juntam de modos específicos para construir imagens distintas, impondo, aos seus falantes, determinadas visões da realidade»; por essa razão, continua, «ao aprender uma palavra numa língua estrangeira, o indivíduo apropria-se de uma peça de mosaico de uma imagem construída por uma outra cultura, imagem essa que ela não conhece integralmente».

A terceira teoria, a da «estratégias de aprendizagem», recorre à definição de estratégia realizada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 91), para focar a «adoção de uma linha específica de ação destinada a maximizar a eficácia» e, neste sentido, privilegiar o estudo das «atitudes e

motivações» que favorecem *apropriação* de uma língua, e, também, a «participação ativa e criativa em processos de aprendizagem, através da aplicação de técnicas individuais de aprendizagem» (Dornyei & Skehan, 2003, p. 7). Segundo Cyr e Germain (1998) as estratégias de aprendizagem podem ser distinguidas por três categorias: i) as «estratégias metacognitivas», que implicam a «reflexão [do aprendente] sobre o processo e as condições que o favorecem/dificultam, a planificação e organização de atividades, seleção de recursos e materiais, a identificação [de problemas e dificuldades], controlo e monitorização das atividades e autocorreção e autoavaliação»; ii) as «estratégias cognitivas», que implicam a «manipulação mental e física» da *apropriação* da língua, e a «aplicação de técnicas específicas com o objetivo de executar uma tarefa linguística»; iii) e as «estratégias socioafetivas», que pressupõem a «interação com falantes nativos ou não-nativos, utilizando a língua-alvo, com o propósito de favorecer a sua *apropriação*» e, por conseguinte, englobam «o controlo e a gestão afetiva, a cooperação, a solicitação da apreciação sobre o desempenho comunicativo [...], heterocorreção, esclarecimento de dúvidas e vocabulário, e reformulação de enunciados».

Para concluir, percebe-se como, entre as três teorias, é a última, a das «estratégias de aprendizagem» (metacognitivas, cognitivas, socioafetivas), que mais se aproxima da ideologia e política do QECR, tendo em conta o foco na participação ativa e criativa do indivíduo na *apropriação* da língua e, portanto, a sua prática como cidadão implicado na construção de uma cidadania e democracia europeias, que seja intercultural e multi-identitária. Para a referida política, são os aprendentes, as pessoas interessadas na *apropriação* das línguas, e os primeiros atores do seu próprio ensino/aprendizagem das competências linguísticas, para o que, deverão aproveitar os recursos disponibilizados pelas atividades escolares, pensadas por professores e manuais escolares (QECR, Conselho da Europa, 2001, p. 199).

2.1. O tempo e o aspeto

Apesar de o enfoque deste enquadramento estar na *apropriação* do *perfecto* nos manuais de Língua Espanhola do 3.º Ciclo do Ensino Básico, importa introduzir, por um lado, o conceito de sistema temporal-aspectual, que pretende enquadrar «todas as formas linguísticas através das quais é possível expressar noções de Tempo e de Aspetto» e, por outro, as definições de Tempo e de Aspetto, primeiro na língua portuguesa e, depois, na língua espanhola.

Para Ferreira (2012, pp. 129-131), sob uma perspetiva da DL, o tempo e do aspeto nas línguas devem ser estudados enquanto «conceitos operatórios» com uma amplitude, epistemológica e

metodológica, que, grosso modo, podem «delimitar e caracterizar um conjunto de recursos linguísticos e valores temporais-aspectuais cujo domínio [se considera] relevante».

Em facto, esta perspetiva faz sentido, não só porque as línguas estão «em constante evolução» (p. 132), mas também, porque, apesar das semelhanças e identidades entre as línguas espanhola e portuguesa, há dimensões em que estas divergem, como o caso do *perfecto*, que se abordará mais tarde.

Os conceitos de tempo e de aspeto têm um lugar central neste enquadramento teórico, pelo que a sua definição é realizada em duas partes. Na primeira, feita ainda neste período, dá-se conta da sua generalidade. A segunda, dividida em períodos distintos, focará a abordagem da DL nesses dois conceitos, tendo em conta o que se entende por *sistema temporal-aspectual*, entretanto referido.

Recorrendo às reflexões de diferentes autores/as (Ançã, 1990, pp. 52-56; Perestelo, 2000, pp. 35-43; Oliveira, 2003, pp. 127-178) e, acima de tudo, de Sousa (2007, pp. 20-36), porque faz a distinção entre «tempo vivido, tempo biológico, tempo científico, tempo linguístico e tempo verbal», pode concluir-se, que a categoria de tempo é, desde a Grécia clássica (tempo era o *chrónos*), polivalente, no sentido que agrupa, *per se*, os «fenómenos linguísticos e extralinguísticos» (Tavares, 2010, p. 8) de toda a «experiência humana», observada como «as relações entre acontecimentos que se sucedem ou co-existem» (Sousa, 2007, p. 25). Em línguas anglo-saxónicas, a polivalência da categoria tempo desaparece: no alemão existe o binómio *Zeit/Tempus* e no inglês existe o trinómio *Time/Tense/Weather* e, por conseguinte, a separação entre, por um lado, temporalidade/cronologia (traduzidos por *Zeit* e *Time*) e, por outro, de tempo linguístico, morfossintático e o associado às formas verbais flexionadas do sistema verbal (traduzido por *Tempus/Tense*).

Relativamente ao conceito de aspeto, faz-se a distinção entre o termo “aspeto”, que significa «aparência interior das coisas, de alguém», o «modo como se é visto ou como alguém se apresenta», o «ângulo ou perspectiva pela qual alguma coisa é observada ou considerada» e, por fim, o «modo pelo qual a ação expressa pelo verbo é encarada no que respeita ao seu desenvolvimento temporal»; e o termo “aspectual”, que significa «o valor que traduz o desenvolvimento temporal do estado das coisas expresso pelo verbo»⁴. Consideradas estas referências semânticas, pode, mais facilmente, compreender-se a sua associação ao conceito de

⁴ In Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, I Volume (A-F), pp. 377. Editorial Verbo, 2001.

tempo – categoria atribuída pelo verbo e outros elementos temporais, numa construção sintática.

Neste sentido, Oliveira (2003, p. 129) explica, em termos de linguística, esta ligação, quando afirma:

«o aspecto fornece informações sobre a forma como é perspectivada ou focalizada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase, em particular, pela sua predicação [...]. Se o tempo é concebido como uma ordenação linear de unidades temporais atómicas (instantes) ou densas (intervalos) que se podem suceder ou sobrepor, já o Aspecto permite olhar para a sua estrutura interna perspectivando as situações a partir do seu interior, sendo portanto subatômico».

Apesar desta clarificação, para outros autores (Ançã, 1990; Perestelo, 2000), não há unanimidade na sua definição e, em português (como no francês), não é possível identificar marcas específicas de aspeto, sendo necessário para isso fazer uma análise da categoria gramatical e de outros fatores. Por esta razão, Perestelo (2000, p. 56), partindo da reflexão de Castilho (1968), apresenta o conceito de aspeto, como «categoria léxico-sintática, pois a sua caracterização [é estruturada pela] raiz do verbo e elementos sintáticos, como adjuntos adverbiais, complementos e tipo oracional».

2.2. O tempo na Didática das Línguas

Sobretudo na língua portuguesa, na qual o termo tempo é «homonímico» (Sousa, 2007, p. 35), faz sentido usar a definição tripartida proposta por Perestelo (2000, p. 36): o tempo cronológico, exterior à língua; o tempo morfossintático ou tempo linguístico; e o tempo como forma de flexão do verbo. Neste enquadramento teórico, privilegia-se a análise dos últimos dois significados, tempo linguístico e tempo verbal, tendo em conta, por um lado, a ligação entre ambos os sentidos de tempo e, por outro, entre estes dois sentidos e os conceitos de aspeto e aspectual (cf. Ferreira, 2012, p. 137).

O tempo linguístico nas línguas portuguesa e espanhola

No primeiro caso, tempo linguístico, está-se diante de uma categoria semântica de tempo, ou seja, que traduz a experiência (vivência) em estrutura linguística – a temporalidade, concebida, linearmente, do passado para o futuro. Por esta razão, o tempo linguístico é uma categoria relacional e deíctica, pois permite fazer relações entre diferentes ordens temporais (passado, presente, futuro; anterioridade, simultaneidade, posterioridade) e entre fenómenos linguísticos e extralinguísticos. Ou seja, como forma de localização de uma ordem temporal (tempo externo), o tempo linguístico relaciona-se, também, com o aspeto, enquanto tempo interno, entendido como

«orientação no eixo do tempo, duração e ordenação dos intervalos de tempo» (Tavares, 2010, p. 9).

Neste sentido, Ferreira (2012, pp. 137-138) argui que o tempo linguístico está, intimamente, associado aos tempos verbais e verbos auxiliares e semiauxiliares, por um lado, e ainda, às expressões adverbiais (Oliveira *et al.*, 2001, p. 77), que existem para «localizar ações no tempo», por outro. No mesmo sentido, Oliveira (2003, pp. 168-169) destaca a importância dos adverbiais de localização temporal, pois «são constituídos pelos adverbiais capazes de fornecer as coordenadas temporais que permitem situar a eventualidade», sendo que a «localização pode ser absoluta ou relativa», ou seja,

«no primeiro caso, pode fazer-se recorrendo a datas ou a eventos que funcionam como datas; no segundo caso, a localização depende de outra referência estabelecida pelo momento de enunciação (dêictica) ou então por alguma expressão na frase (ou texto) (anafórica)».

De um outro modo (cf. Ferreira, 2012, p. 140; Sousa, 2007, p. 84; Oliveira, 2003, pp. 131; 169):

1. Localização *absoluta*:

(P) O João mudou-se para o Porto em 2001.

2. Localização *relativa dêictica*:

(P) Amanhã vou ao cinema. Deixei as chaves no carro. Vou mudar de casa.

3. Localização *relativa anafórica*:

(P) O Pedro tinha saído quando ela ligou. Voltou duas horas depois. Ele já passear.

Nestes exemplos, pode confirmar-se o argumento de Oliveira *et al.* (2001, pp. 75-76), de que o «tempo não é uma propriedade atribuível [apenas] à semântica», através de «uma unidade linguística (como um verbo ou advérbio)», porque, como se observa, «ele decorre da combinação de várias unidades manifestada ao nível da frase». Em suma, defendem os autores, o «tempo linguístico tem uma dimensão composicional marcadamente discursiva». É, também, neste sentido, que Ferreira (2012, pp. 142-143) defende a necessidade de «informações linguísticas e extralinguísticas» para «determinar a referência temporal contida numa proposição».

Na língua espanhola, existe o conceito de *tiempo de evento*, que é a unidade temporal fundamental do tempo linguístico, a qual resulta de uma «ferramenta cognitiva para criar um marco temporal para um relato ou oração e para estruturar as relações temporais entre ações verbais e outros elementos do enunciado» (Westerholm, 2010, p. 18). Esta definição é, originalmente, de Valin (1964, p. 36), porém, com um significado mais limitado, por «corresponder ao modo aspectual do verbo». Precisamente, em relação ao verbo, o *tiempo de evento*, tanto pode «constar

[diretamente] no verbo» como, também, pode ser auxiliado por um «complemento circunstancial» ou pela «existência de um sujeito gramatical» (Westerholm, 2010, p. 18). Em termos de exemplo:

1. A ação verbal já constitui o *tiempo de evento* completo e delimitado:

M se fue a Jaén.

2. O verbo, juntamente com os complementos, formam os limites temporais da oração:

M estuvo un año en Jaén.

3. O advérbio fixa a extensão temporal, um verbo mostra um tempo separado e outro verbo, o tempo simultâneo, colado à extensão temporal fixa com o advérbio.

Ayer M compró un libro cuando estaba en Jaén.

4. A existência do sujeito gramatical fixa os limites do tempo de evento. O imperfeito do verbo, também, assinala simultaneidade.

M era rubia.

Para este autor, o *sistema de Reichenbach* (1947) contribui para explicar as funções temporais, a partir das noções de «*punto de evento, punto de habla e punto de referencia*» (Acero, 1990, p. 46 in Westerholm, 2010, p. 19), ou seja, *tiempos de eventos*, no sentido que «linguisticamente, o falante percebe, em termos cognitivos, a amplitude temporal [da oração ou ação]». Por esta razão, em ambas as situações – *momento de la enunciación e punto de referencia* – o indivíduo consegue, cognitivamente, compreender a temporalidade da ação ou oração. Não obstante, quando o tempo pretende mostrar uma oração ou ação relativa ao passado, o sistema de Reichenbach não “explica” toda a «composicionalidade flexível da língua». Por exemplo, em relação com o pretérito, o imperfeito dá origem a um tempo verbal estendido; porém, o próprio pretérito, também, se pode referir a períodos de tempo mais extensos (cf. Vet, 2005, p. 36).

O tempo verbal nas línguas portuguesa e espanhola.

Ferreira (2012, p. 144), para a língua portuguesa, associa os tempos verbais aos «valores temporais», uma vez que estes visam o estabelecimento de relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, através «do momento de enunciação» e, por isso, servem de complemento ao tempo linguístico. Segundo Sousa,

«o tempo linguístico tem como tempo fundador o próprio tempo da enunciação, isto é, o ato de enunciar é o ato fundador do tempo linguístico, pois serve de ponto de localização ao que o sujeito constrói na língua e pela língua. Todos os enunciados estão localizados em relação ao próprio ato de enunciar [...]. [A partir do] tempo de origem de enunciação, podemos construir outros localizadores no passado ou no futuro que nos permitam falar do que já aconteceu em relação a outro momento no passado ou ao que virá acontecer. A

partir destes localizadores construídos, posso dar conta da ordenação de situações» (2007, pp. 32-33).

Novamente, faz sentido recorrer ao *sistema de Reichenbach*, precisamente ao conceito de ponto de referência, entendido como o recurso linguístico, a partir do qual se podem «combinar as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade com as noções de passado e futuro». Usando a explicação linguística do «sistema de Reichenbach», Oliveira (2003, p. 131) afirma, que a «localização temporal é relativa» e, portanto, deve-se ter em conta a existência de «três momentos»:

«o ponto da fala que coincide com o momento da fala (ou enunciação), o ponto do evento, que diz respeito ao tempo do acontecimento descrito pela frase [ou ação] e o ponto de referência que serve de ponto intermédio a partir do qual se pode situar o evento (ou estado) descrito».

Outros autores (Kamp & Reyle, 1993 *in* Silva, 2005, p. 160) dividiram o ponto de referência, no «ponto de perspectiva temporal» (coincidente com o ponto de referência de Reichenbach) e no «ponto de referência», que passou a identificar «uma coordenada da localização temporal de uma situação relativamente a outra», a qual «explica a progressão temporal, com base na localização relativa entre dois estados de coisas: uma sucessão cronológica se estiverem envolvidos dois eventos» ou uma «inclusão temporal se forem referidos um evento e um estado». Antes deste autor, já Ançã (1990, pp. 55-56) fez referência a um «sistema primário de divisão temporal» (déitico) e a dois «sistemas secundários» (anafóricos), um relativo ao passado e outro ao futuro (Quadro 1).

Sistema Primário Exemplos	(Anterior) Passado O João esteve a arrumar o quarto	(Simultâneo) Presente O João está a arrumar o quarto	(Posterior) Futuro O João vai arrumar o quarto
Sistema Secundário – Passado Exemplos	(Passado) Anterior O João arrumou o quarto antes de a mãe chegar...	(Passado) Simultâneo O João arrumou o quarto enquanto a mãe fazia...	(Passado) Posterior O João arrumou o quarto depois de fazer...
Sistema Secundário – Futuro Exemplos	(Futuro) Anterior Quando a mãe do João chegar, ele já arrumou...	(Futuro) Simultâneo O João vai arrumar quando a mãe estiver...	(Futuro) Posterior O João vai arrumar depois de fazer...

Quadro 1: Sistemas primário e secundário e seus exemplos (Ançã, 1990, pp. 55-56)

Feita a referência aos sistemas primário e secundário para análise dos valores temporais, Ferreira (2012, p. 148) sublinha que «estes não se estabelecem, necessariamente, de forma isolada», e, por esta razão, é tão importante o «ponto de referência no presente da enunciação através do tempo verbal». Na língua portuguesa, o ponto de referência subdividido em dois sentidos (Silva, 2005), poderá tornar-se um obstáculo para a sua *apropriação*, quando se trata de não-nativos, tendo em conta a «imbricação da ordenação temporal das situações enunciadas» e os modos como os valores temporais se interlaçam (Ferreira, 2012, p. 149).

Na língua espanhola, existe o conceito de *tiempo verbal*, que se identifica com a categoria gramatical de carácter deítico e pretende «situar o estado e o evento do verbo no espaço temporal anterior, simultâneo e posterior ao ponto de referência» (Westerholm, 2010, p. 25). Para o autor que se vem seguindo, a gramática e a linguística espanhola (e, como se descreveu, na língua portuguesa), o tempo verbal foi estruturado a partir da sua morfologia, como «formas simples ou formas compostas» e «outros elementos estruturais». Apesar de não ser um erro gramatical esta forma de construção do *tiempo verbal*, essa interpretação não expressa «a relação temporal com o momento de enunciação» e, portanto, não demonstra como o «tempo opera em diferentes níveis», primeiro como «categoria de tempo verbal, que assinala o tempo externo ou deítico» e depois como «categoria de aspecto, que assinala as relações temporais internas».

2.3. Relação linguística entre o aspeto e o tempo nas línguas portuguesa e espanhola

Como se introduz, em termos semânticos, pode distinguir-se aspeto de aspectual, que, respetivamente, significam o modo pelo qual a ação expressa pelo verbo é encarada no que respeita ao seu desenvolvimento temporal e o valor que traduz o desenvolvimento temporal do estado das coisas expresso pelo verbo (entre outros significados referenciados). Para Westerholm (2010, p. 37), não existem definições exatas para este conceito, tendo em conta que há fenómenos linguísticos idênticos ao aspeto, que podem ser expressos com «outras classes de palavras». Apesar da sua indefinição conceptual, o mesmo autor, também, sublinha que, como uma «categoria gramatical», o aspeto é considerado como um «sintagma verbal» e, na língua espanhola, é uma «categoria sintética flexiva».

Assim, o aspeto verbal está ligado à categoria verbal, sendo que o tempo associa a ação ao momento em que é enunciado e o aspeto exprime o tempo inerente à ação, isto é, o tempo de desenvolvimento dessa ação. Verifica-se, pois, que o tempo e o aspeto se auxiliam na transmissão da noção global de tempo. Por esta razão, frequentemente, faz-se uma contraposição entre as noções semânticas de tempo (presente, passado e futuro) e as noções relacionadas com o aspeto,

tais como a duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim. Desta forma, verifica-se que, tanto o tempo como o aspeto são fatores decisivos na construção verbal e que influenciam a forma como as pessoas se expressam.

Para a língua portuguesa, Ferreira (2012) usa a expressão «valores aspectuais», tendo em conta a «combinação de diferentes formas linguísticas» (cf. Ançã, 1990; Oliveira, 2003). Para esta investigadora, os valores aspectuais devem ser considerados em termos de cinco parâmetros: «perfectividade, resultatividade, duratividade, quantificação e desenvolvimento» (Quadro 2).

Perfectividade	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valor perfectivo</i>: uma situação é perspectivada como acabada. A perspectiva temporal situa-se num momento posterior a esta, i.e., depreende-se que teve um fim. - <i>Valor imperfectivo</i>: uma situação é perspectivada como inacabada. A perspectiva temporal situa-se num momento anterior a esta, i.e., é perspectivada como não terminada ou que é relevante para a sua concretização.
Resultatividade	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valor perfectivo</i>: situação que implica um estado resultante. De facto, só se coloca este parâmetro, quando a situação tem <i>valor perfectivo</i>. - <i>Valor imperfectivo</i>: situação que não permite depreender a existência de um novo estado. A situação que tem um <i>valor imperfectivo</i> é perspectiva no decurso (quando há um objetivo final – orações e ações <i>télicas</i>) e, portanto, têm de ser necessariamente imperfeitas.
Duratividade	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valor pontual</i>: situação perspectiva como instantânea, sem duração. - <i>Valor durativo</i>: situação perspectivada num intervalo de tempo alargado. - <i>Valor genérico</i>: situação perspectivada como atemporal, pois é válida em todos os tempos. Por esta razão, é uma situação com <i>valor imperfectivo</i> (p.e., axiomas científicos).
Quantificação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valor único</i> (singular): predicação que se refere a uma ocorrência única, localizada num intervalo de tempo específico, - <i>Valor iterativo</i> (plural): predicação que se refere a um conjunto de ocorrências (repetição de uma situação), que podem ter um <i>valor frequentativo</i> (que usa o Pretérito Perfeito simples e composto) ou um <i>valor habitual</i> (que usa o presente e o Imperfeito do indicativo).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valor iminente</i>: situação apresentada no momento anterior, e, portanto, pressupõe um momento inicial que não tem de ser focado. - <i>Valor incoativo</i>: representa a passagem de uma situação para outra. - <i>Valor incentivo</i>: situação é apresentada no momento inicial, focando o limite inicial. - <i>Valor permansivo</i>: situação cujo valor inicial continua a verificar-se. - <i>Valor progressivo</i>: situação perspectivada a partir do valor interno, sem focar limites iniciais ou finais. O <i>valor progressivo</i> subdivide-se em <i>valor cursivo</i> (perspetivada em curso), <i>valor comitativo</i> (perspetivada em vários instantes), <i>valor gradativo</i> (perspetiva no decurso quando há uma mudança gradual). - <i>Valor terminativo</i>: situação perspectivada a partir do seu término. - <i>Valor cessativo</i>: interrupção de uma situação habitual. - <i>Valor resultativo</i>: marca o resultado de uma mudança.

Quadro 2: Parâmetros dos valores aspectuais (Ferreira, 2012, pp. 155-159)

Além destes, as mesmas referências usadas por Ferreira (2012) propõem outros modelos de análise dos valores aspectuais ou aspeto, entendido como «a estrutura interna das predicções tendo como consequência diferentes tipos de perspetivação das situações» (Oliveira, 2001, p. 77; Ançã, 1990, pp. 11-51; Perestrelo, 2000, pp. 44-59). Neste sentido, o aspeto pode subdividir-se, por um lado, em “aspeto lexical (*Aktionsart*)”, que se refere ao modo de ação desempenhado pelo verbo e seus argumentos. E, por outro lado, em “aspeto composicional”, que é a interferência dos verbos de operação aspectual na modificação ou alteração do modo básico da predicação, conferindo-lhe propriedades aspectuais diferentes, dentro da rede do núcleo aspectual⁵.

Mais especificamente, o “aspeto lexical” ou *Aktionsart* refere-se às predicções, estruturadas em “estados” e “eventos”, tendo em conta as situações serem dinâmicas ou não dinâmicas⁶. A partir desta definição clássica, Santos (1992, pp. 389-401; 1997, pp. 299-315) propôs uma alternativa mais alargada, em que incluiu «estados, mudanças, atividades, picos, obras, aquisições (atividade + estado), estados prolongados, séries (mudança + atividade)». Para tal, a autora utiliza vários critérios de seleção, admitindo que «classificação aspectual de uma língua» tem de ter em conta «diferentes formas de mapear expressões e tipos de situações correspondentes à categorização do mundo real» (Santos, 1997, p. 301).

Apesar de a riqueza conceptual do “aspeto lexical”, em termos genéricos, ele pode ser interpretado como, apenas, em termos de, por um lado, “estados”, que têm que ver com situações durativas, sem intervalos, não dinâmicas e atélicas, e podem estar divididos em “estados faseáveis” e “estados não faseáveis”. E, por outro, de “eventos”, que são constituídos por processos, processos culminados, culminações e pontos (cf. Cunha, 1999, pp. 447-462; Sousa, 2007; Tavares, 2010).

Relativamente ao “aspeto composicional”, este visa permitir a co-existência de elementos linguísticos, para intervir no modo da predicação, alterando ou transformando a sua estrutura temporal interna. Assim, pode, desde já, compreender-se que a definição de «valores aspectuais» proposta por Ferreira (2012), e que se resumiu no Quadro 2, está mais próxima da definição de

⁵ Segundo Moens (1987), cit. Cunha (1999: 447-462), o “Núcleo Aspectual” é constituído por três fases: processo preparatório, ponto de culminação e estado resultante. Só a partir destas três fases, é que se podem definir as classes aspectuais: **processos** compostos pelo processo preparatório, que são eventos durativos e atélicos; **processos culminados**, que combinam as três fases (já explicitadas) e são eventos durativos, télicos, a que se associam determinadas consequências, representadas no estado resultativo; **pontos** caracterizados apenas pela 2ª fase do processo, que são eventos pontuais que não implicam a existência de consequências associadas; **culminações** constituídas por um ponto de culminação explícito (2ª fase) e por um estado consequente implícito (3ª fase); **eventos** que são situações uniformes, que não podem ser caracterizadas através de uma estrutura em fases (cf. Tavares, 2010: 21).

⁶ Segundo Oliveira (2001: 77-80) e Oliveira (2003: 134-138), as situações podem assentar num conjunto de propriedades: dinâmica/não dinâmica, durativa/delimitada, télica/atélica, com/sem estado consequente, e homogênea/não homogênea.

aspeto composicional. Por esta razão, concorda-se com Tavares (2010, p. 26), quando conclui que para se compreender o valor aspectual de uma situação, dever-se-á ter a consciência, por um lado, da estrutura lexical do aspeto, e, por outro, da sua «vertente composicional (inclui valores sintáticos e contextuais)», cuja análise não pode restringir-se, apenas e só, «à simples morfologia do verbo/ forma verbal do enunciado. O valor aspectual tem, também ele, uma dimensão relativa e discursiva, devendo ser analisado no âmbito da semântica composicional».

2.4. O uso do passado na língua portuguesa: um enfoque no perfeito

Como se pretendeu explicar, tempo e aspeto são, em linguística, dimensões que se encontram em todas as línguas e, apesar das diferenças nas suas formas de uso, pode dizer-se que é possível encontrar pontos de comum. Por agora, foca-se o “passado” do tempo verbal, ou melhor, os “pretéritos”, entendidos como predicções que expressam as ações ou orações no passado.

O pretérito imperfeito do indicativo expressa um passado inacabado, num momento anterior em que se fala mas que se prolongou ou ainda se prolonga até ao momento da fala. Daí a natureza imperfetiva, que manifesta uma ação, que não foi terminada, realizada num tempo passado. Ao mesmo tempo, pode usar-se o pretérito imperfeito para indicar um facto passado, que também é contínuo, permanente ou habitual, de incerta localização no tempo (que se situa de forma vaga no tempo: p.e., *Era uma vez...* (Osório & Fradique, 2008, p. 1).

O mesmo pretérito imperfeito pode ser usado com uma intenção formal, i.e., para transformar uma ação ou oração num modo “delicado e educativo”, por exemplo, de atenuar um pedido, através da sua substituição pela forma do presente do indicativo, que é, gramaticalmente, a mais correta: em vez de *Quero tomar café, por favor*, há a tendência para usar, *Queria um café por favor*. Por fim, o pretérito imperfeito é usado para substituir a forma complexa do futuro do pretérito (condicional) e, na mesma, predicar uma ação ou oração que devia decorrer de outra, mas nem uma, nem outra acontecem: p.e., *se tivesse dinheiro, comprava uma casa*.

Neste enquadramento teórico, aprofundam-se mais o tempo e o aspeto relacionados com o pretérito perfeito simples, o qual indica um facto que, tendo ocorrido, está, efetivamente, concluído (do latim *praeteritum*: passado que já não existe; do latim *perfectum*: terminado, acabado, concluído). Desta forma, este tempo verbal é usado sempre que nos referimos a ações ou orações anteriores ao presente, ações pontuais e não habituais, dando indicação de uma ação definida no tempo e que foi finalizada. Por esta razão, usa-se o pretérito perfeito do indicativo para assinalar um facto, que ocorreu e foi concluído: p.e., *Acabei o mestrado...*

O pretérito perfeito também pode ser composto, quando predica uma ação ou oração, que iniciou no passado (anterioridade) e se prolonga até ao presente, mas sem um término. É, neste sentido, que tem de ser acompanhado de advérbios de tempo (p.e., ontem, ainda), alterando o seu significado de ação ou oração concluída: p.e., *Ainda não terminei a tese...* Neste tipo de situações, verifica-se que a ação ainda não se realizou mas existe a intenção de a concretizar. Por esta razão, Osório e Fradique (2008, p. 5), autores que servem de referência a esta análise, entendem este aspeto do pretérito perfeito como um «presente perfeito relativo é uma construção própria do Português cuja especificidade é ser imperfetiva».

No mesmo sentido, Santos (1992) afirma que é um «passado até ao presente» e, por isso, uma sucessão de repetições, mas cuja continuidade pode, ou não, ser concretizada, tendo em conta que não há um limite para a ação em curso (cf. Oliveira, 2003). Por fim, Peres (1996) e, sobretudo, Oliveira (2003) referem que o pretérito perfeito composto pode predica a duração e interação da ação ou oração, dando a referência que esta se inicia no passado (anterioridade) e que até ao momento presente ainda não terminou: respetivamente, *Tenho feito o enquadramento teórico* e *Tenho estudado bastante até hoje...* Para ambas as conjugações, Jacinto (2007) propõe que é necessário usar o «auxiliar com o verbo ter».

2.5. O uso do passado na língua espanhola: um enfoque no *perfecto*

Também na língua espanhola existem formas verbais específicas para o passado. Nesta língua, o sistema verbal apresenta, no indicativo, quatro formas usadas pelos falantes sendo elas: o *imperfecto* (*cantaba*), o *perfecto simple* (*canté*), o *perfecto compuesto* (*he cantado*) e o *pluscuamperfecto* (*había cantado*). Assim, em espanhol temos o *pretérito imperfecto* (*yo hablaba/eu falava*), semelhante ao pretérito imperfeito do português, e o *pretérito perfecto* (simples) semelhante ao pretérito perfeito da língua portuguesa (*yo hablé/eu falei*) (Westerholm 2010; Caetano, 2013).

O *imperfecto* expressa ações que acontecem num tempo anterior ao tempo em que se fala, sem importar se a ação já acabou ou não. Na maioria das vezes, também, é usado para expressar uma rotina ou costume do passado: p.e., *Hace diez minutos estaba estudiando...* sendo que, no presente, também, posso estar a estudar. O *perfecto simple* é coincidente nas línguas espanhola e portuguesa, e, portanto, predica ações ou orações concluídas no passado e que já não têm qualquer relação com o presente (p.e., *Yo estudié por la mañana*). O mesmo já não sucede, tão linearmente, com o *perfecto compuesto*, que na língua espanhola, é sempre formado com o auxiliar

do verbo *haber*, juntamente com o particípio passado do verbo principal (*En verano he viajado mucho*).

Número	Pessoas do discurso	Pronomes pessoais	Verbo auxiliar	+	Particípio
Singular	1ª	Yo	HE		
	2ª	Tú/Vos	HAS		
	3ª	Usted Él/ Ella	HA		
Plural	1ª	Nosotros; -as	HEMOS	+	Cantado; Comido; Partido; (...)
	2ª	Vosotros; -as Ustedes	HABEIS		
	3ª	Ellos, Ellas	HAN		

Quadro 3: Paradigma de conjugação do *pretérito perfecto* (RAE, 2009)

Na *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009), os tempos compostos surgem da soma do verbo auxiliar *haber* com uma forma de particípio passado do verbo principal (Quadro 3). Só com esta composição, o *perfecto compuesto* consegue expressar uma relação ou conexão entre uma ação realizada no passado e o seu presente, i.e., aquele que o sujeito da predicação usa para se expressar, pelo que esta relação ou é temporária ou subjetiva.

Por esta razão, para entender em que situações se deve usar o *perfecto, simple* ou *compuesto*, é sempre necessário compreender o ponto de vista de quem fala, ou seja, a distância temporal, a partir do que está a ser dito ou o grau de importância dada ao facto de que se fala. De outro modo, como se pretendeu explicar em momentos anteriores, é preciso fazer análise da relação entre o tempo e o núcleo aspectual (Westerholm, 2010). É, também, neste sentido, que se entende o *perfecto* como um tempo verbal, que poderá provocar dificuldades na sua aprendizagem pelos alunos portugueses, por ser fundamental a compreensão do contexto que, no caso da língua portuguesa, não é tão necessário fazer, tendo em conta que se usa o pretérito perfeito simples para expressar orações e ações simples e compostas (apesar de não ser, realmente, assim, na oralidade).

Capítulo 3 – A aprendizagem de ELE com recurso aos manuais escolares: a apropriação do *perfecto*

Ao longo dos anos, o ensino/aprendizagem das línguas materna e estrangeiras tem vindo a sofrer uma grande evolução na forma como são ensinadas nas escolas (Couto, 2012). Verifica-se, pois, que as suas metodologias ou didáticas, também, são influenciadas pelas diferentes correntes das ciências sociais e da educação, e, neste sentido, focam-se três paradigmas. Especificamente na aprendizagem de uma língua não-materna, podem resumir-se três fatores que a influenciam: i) fatores externos ao indivíduo, como o contexto e a situação em que acontece a aprendizagem; ii) fatores internos, como a própria língua materna do aprendente, o seu conhecimento do mundo e o seu conhecimento linguístico; iii) e os fatores individuais, como a idade, personalidade, a capacidade intelectual, a motivação (cf. Baralo, 2004).

No final do século XX, assiste-se ao surgimento de novas disciplinas como a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística e a análise do discurso, as quais influenciaram, fortemente, a emergência do paradigma da DL ou plurilinguismo (em conjunto com as políticas europeias, já referidas). Assim, até aos anos 80, os principais recursos didáticos centravam-se em métodos estruturalistas (orais, áudio-orais e análises conversacionais com nativos), que colocavam sempre o professor e o saber no centro da aula, não se valorizando o progresso do processo de aprendizagem (Couto, 2012).

Porém, a emergência da DL veio dar um maior significado a metodologias de ensino/aprendizagem centradas na análise do discurso e na pragmática, dimensões que também são essenciais na aprendizagem de línguas estrangeiras. Por esta razão, o aluno ganha um papel ativo na sua aprendizagem, tornando-se capaz de produzir e compreender atos de fala nos seus contextos, comunicar a nível textual e criar situações de comunicação interativas, passando o erro a ser visto como um sinal de evolução e não de fracasso.

3.1. O uso dos manuais no processo de escolarização

Apesar de os manuais escolares se usarem no âmbito da educação formal e na escolarização, a sua abordagem tem vindo a mudar desde o seu uso, inicialmente apenas, para as elites clericais, até à sua divulgação com a invenção da imprensa, e, hoje, numa abordagem da DL no processo de escolarização dos alunos. Neste último sentido, entende-se o livro e, precisamente, o manual escolar como um recurso didático e pedagógico, utilizado no processo de ensino/aprendizagem, e que é reflexo das transformações sociais, económicas, políticas e culturais em cada época e

sociedade, sendo que atualmente se tornou um objeto de fácil manuseamento e de utilização coletiva (Castro, 1995).

Verifica-se que no processo de ensino/aprendizagem, o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, continuando a revelar-se o material didático mais utilizado pelos professores das diferentes áreas (Rocha, 2010). Por esta razão, a produção legislativa relativa aos manuais escolares mostra, precisamente, esta inter-relação entre Estado, educação formal e manuais escolares. Assim, as suas funções socioeducativas – ser um suporte do conhecimento e veículo de transmissão de valores – vêm-se alterando desde o séc. XVIII, quando este supunha «o método, a disciplina e a enciclopédia» (Félix, 2010), e nele estavam agregadas todas as matérias indispensáveis ao conhecimento.

Em Portugal, este sentido do manual escolar atravessou todo o Estado Novo, que decretou a existência de um livro único e que apresentava uma visão total do mundo. Apenas depois da Revolução de 25 de abril de 1974, e com o período de democratização do Estado e da sociedade portuguesa, se verificou o fim deste sistema. O artigo número 41.º-2A da Lei de Bases do Sistema Educativo atribui ao manual o estatuto de «recurso educativo privilegiado».

Noutros documentos legislativos, também estão explícitas outras funções dos manuais escolares, como «contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor» (Circular n.º 14/97 do Ministério da Educação). Na Circular n.º 7/2000 do DEB verifica-se a emergência de novos valores atribuídos aos manuais escolares, pois consideram que os mesmos contribuem para a formação cívica e democrática dos alunos (cf. Félix, 2010). A própria legislação acompanha este sentido do manual escolar:

«[o manual escolar é um] recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor» (Lei nº47/2006 de 28 de Agosto).

Nesta e noutras referências legislativas, o manual escolar é representado com um papel fundamental e central no processo de ensino/aprendizagem pois ele garante a estruturação dos conhecimentos e das práticas, sendo uma forma de acesso mais fácil ao conhecimento, esbatendo desigualdades sociais e económicas. Também é um facto, a sua importância para garantir e

melhorar a qualidade científica e pedagógica do ensino, em conformidade com o currículo nacional de cada uma das disciplinas. Por fim, ele vem servindo para melhorar a relação entre a escola e a família, já que os pais podem acompanhar através dele as aprendizagens dos seus filhos (cf. Félix, 2010).

Em suma, o manual contribui de forma determinante para o processo de ensino e de aprendizagem, apoiando a aquisição de conhecimentos. Contudo, importa que não se veja o manual como a “Bíblia” e o único elemento de ensino e aprendizagem, pois existem outras ferramentas importantes para este processo.

No caso da aprendizagem das línguas estrangeiras verifica-se uma crescente tendência por parte das editoras nacionais para uma melhoria dos seus manuais através da inclusão de tarefas que permitam que os alunos desenvolvam ações mais reflexivas, mas continuam a limitar-se a tarefas de autoavaliação no final de cada unidade (cf. Rocha, 2010). Apesar deste esforço, o QECRL (2001) alerta para o facto de os manuais poderem ser limitativos no ensino das línguas estrangeiras afirmando que:

«Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias e realizar tarefas, atividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos [...]. Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as atividades, os testes, etc. [...]. Este nível de decisão está e deve estar na mão de professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade. Todavia deverão estar aqui representados todos os aspetos fundamentais do uso da língua e da competência necessários a essa reflexão». (p. 199)



Desta forma e para concluir, entende-se que os manuais continuam a ser uma importante ferramenta de ensino/aprendizagem, uma vez que dão as indicações normativas mais relevantes, que permitem, no caso das disciplinas mais práticas, apostar numa linha de aprendizagem mais ativa, bem como estimular os alunos no desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem e na autorregulação da sua aprendizagem (cf. Rocha, 2010).

3.2. O ensino/aprendizagem do *perfecto* com recurso aos manuais escolares

Como se fez referência em períodos anteriores sobre o “passado” na língua espanhola, para se compreender o uso do *perfecto*, *simple* ou *compuesto*, importa interpretar o contexto temporal e aspectual do sujeito da predicação, assim como a sua subjetividade. Por esta razão, também se introduziu o argumento das dificuldades de ensino/aprendizagem, que podem surgir com este

conteúdo programático, pois na língua portuguesa não é necessário, sobretudo na oralidade, distinguir pretérito perfeito simples ou composto, pois, frequentemente, é usado o modo simples para expressar as situações simples ou compostas.

Também já se fez referência à convivência, qualificante e desejável, de opções metodológicas (*didáticas*) diferentes, sobretudo no ensino/aprendizagem das línguas, materna e estrangeira. E, agora, acrescenta-se que, atualmente, as didáticas no ensino/aprendizagem da língua espanhola asseguram-se, em geral, na ação comunicativa, complementada com tarefas e atividades, e, por esta razão, no equilíbrio entre aplicações comunicativas e a descrição pragmática e gramatical do sistema (cf. Couto, 2012).

VERBO	Consolidação dos seguintes tempos verbais:	7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
 	Presente do indicativo: verbos regulares e irregulares	✓	✓	✓
	"Pretérito indefinido" verbos regulares e irregulares	✓	✓	✓
	"Pretérito perfecto de indicativo" verbos regulares e irregulares	✓	✓	✓
	"Pretérito indefinido" em contraste com o "pretérito perfecto de indicativo", acompanhando os respectivos marcadores temporais	✓	✓	✓
	"Pretérito imperfecto de indicativo" verbos regulares e irregulares	✓	✓	✓
	"Futuro imperfecto de indicativo" verbos regulares e irregulares	✓	✓	✓

Quadro 4: Tempos Verbais a consolidar (Adaptado Programa de Espanhol, 2014)

Especificamente para o ensino/aprendizagem dos tempos e aspectos verbais no Programa de Espanhol (Nível de Iniciação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), homologado em 2008 (Quadro 4), observa-se que o *perfecto* surge como um dos tempos verbais a ser consolidado logo a partir do 7.º ano de escolaridade. Ao nível das estratégias apontadas pelo mesmo documento, refere-se, como principal recurso didático, a ação do professor, através da explicação e mediação, apresentando paradigmas formais, pedindo aos alunos que formulem hipóteses e, caso necessário, as reformulem. Refere-se, ainda, que podem ser desenvolvidas atividades como: preenchimento de espaços; construção de orações com um modelo dado; opções múltiplas; exercícios de substituição de categorias; relação de frases; tradução de frases; exercícios de pergunta-resposta usando estruturas concretas e exercícios de gramática.

Para além disto, é clara a importância de se considerar no âmbito em que se desenvolve o Programa a propensão à interferência entre línguas tão próximas, referindo-se à influência que os saberes da língua materna, como o português, têm no desenvolver de uma interlíngua que dificulta

o processo de aprendizagem, pelo que a presença de “atividades contrastivas” adquire relevância e serão muito pertinentes para o processo de aprendizagem.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 1 - Objeto de estudo e questões de investigação

A partir do enquadramento teórico descrito na 1.ª Parte, das experiências de docência da língua materna e língua estrangeira a alunos do 3.º CEB e, especificamente, de dois quadros analíticos a propósito das estratégias de aprendizagem, resumidos por Cyr (1988), neste capítulo, privilegia-se como objeto de estudo a *apropriação* do *perfecto* pelos alunos, com recurso aos manuais do 7.º ano de ELE. Definiram-se, assim, um conjunto de questões que estiveram na base desta investigação:

- i) Qual o lugar que ocupa o *perfecto* nos manuais de ELE do 7.º ano de escolaridade, adotados no concelho de Aveiro, e quais as abordagens didáticas sugeridas para a lecionação deste conteúdo?
- ii) Quais as dificuldades dos alunos na *apropriação* do *perfecto*, tendo por base as referidas abordagens didáticas?
- iii) Quais as abordagens mais adequadas no tratamento deste tempo verbal, considerando as dificuldades diagnosticadas no grupo alvo de estudo?

Com efeito, pretende-se explicar como o enquadramento teórico desenvolvido contribui para aprofundar a problemática da *apropriação* do *perfecto* por parte de alunos que frequentam a disciplina de ELE, nível de iniciação, e também para desenvolver os saberes e práticas docentes e discentes, através de uma metodologia de estudo de caso com características de investigação-ação.

Cabe contudo referir que, apesar de o grupo de alunos alvo do estudo ser de número reduzido e de não se almejarem conclusões passíveis de generalização, importam, sim, os contributos que este estudo poderá trazer para o avanço desta área de investigação.

1.1. A dimensão política da didática e a sua tradução em objetivos de investigação

A perspetiva política da didática das línguas contextualiza o ensino destas como um «discurso sobre o pensamento» e um «poder de expressão» com «intensões críticas e transformadoras», fundamentados em «decisões sobre macro-orientações estratégicas» (Alarcão *et al.*, 2009, p. 16). Neste caso, entende-se que o paradigma da didática das línguas (Andrade & Araújo e Sá, 2001) poderá ser mais bem interpretado, se tiver como referência as políticas, das quais, se privilegiam o *Quadro Estratégico-Político do Ensino de Línguas na Europa* e o relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*.

Sobretudo no QECR, está explícito o intuito de uniformizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu, fomentando a diversidade linguística e cultural da Europa. Desta forma, propõe uma base comum e padronizada para a elaboração de programas de línguas,

exames, manuais, objetivos de aprendizagem, orientações curriculares, entre outros. Isto justifica que seja essencial analisar e pensar a forma como se orientam as ações em torno do ensino gramatical.

Segundo o QECR, a competência gramatical «pode ser definida como o conhecimento de recursos gramaticais da língua e a capacidade de os utilizar» (QECR, 2001 p.161). Como tal, este enquadramento numa vertente mais comunicativa dá a entender que, ao contrário da memorização e reprodução, a compreensão e expressão de significados através da produção e reconhecimento de frases e expressões bem construídas deve ser a base da competência gramatical. Sendo a gramática de cada língua complexa e individual, torna-se impossível um tratamento generalizado e definitivo.

O mesmo documento e, também, o relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* mostram que o ensino das línguas não é impermeável ao desenvolvimento social, cultural e económico, dentro de sociedades que já são estruturadas pelo conhecimento e pelas redes. Nesta conjuntura, os documentos políticos referidos chamam a atenção para um uso do ensino da língua, que promova a construção de uma cidadania europeia democrática, através do ensino de competências comunicativas, como as línguas, as quais permitirão, a médio e longo prazo, uma abertura à identidade e cultura do outro (Hargreaves, 2003; Santos, 2004; Castells, 2005).

Partindo destes pressupostos, esta investigação baseia-se nos seguintes objetivos:

- i) Identificar o lugar que ocupa o *perfecto* nos manuais de ELE alvo de análise e as metodologias e estratégias sugeridas para a lecionação deste conteúdo;
- ii) Elencar as dificuldades dos alunos na *apropriação* do *perfecto*;
- iii) Definir estratégias para tratar este tempo verbal considerando as dificuldades diagnosticadas no grupo alvo de estudo e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade e operacionalização do ensino de ELE.

1.2. A dimensão linguística do ensino/aprendizagem

A perspetiva linguística da didática das línguas pretende arrumar algumas teorias específicas sobre o processo de ensino/aprendizagem, por isso, devido à sua permeabilidade às políticas acima referidas, o presente estudo privilegia a teoria das *estratégias de aprendizagem*, uma vez que integram a criatividade e a participação do indivíduo na *apropriação* de uma língua.

Neste caso, entende-se que o processo de ensino/aprendizagem não está separado do seu sujeito – p.e., o aluno e o professor – e, por isso, deve ser projetado para que este se relacione com o objeto de estudo, a língua, usando diferentes recursos, como os manuais. Com efeito, são nevrálgicos os trabalhos de Cyr (1988) e, também, de Cyr e Germain (1998), devido

às categorias que os autores encontram para descrever e estudar as aprendizagens. Entre estas, podem destacar-se três grandes grupos:

- i) as estratégias metacognitivas, ou reflexividade sobre processos de planificação, organização, seleção, identificação, controlo e monitorização, autocorreção e autoavaliação;
- ii) as estratégias cognitivas, ou manipulação mental e física da língua, assim como a sua aplicação técnica com um objetivo preciso;
- iii) as estratégias socioafetivas, ou os dispositivos que permitem a interação como a gestão afetiva, a cooperação, a solicitação da apreciação sobre o desempenho comunicativo, heterocorreção, esclarecimento de dúvidas e vocabulário, e reformulação de enunciados.

Assim, as questões de investigação elencadas no ponto anterior estão relacionadas com a definição de “estratégia”, proposta pelo QECR (Conselho da Europa, 2001 p.91), e pressupõem o estudo dos aspetos cognitivos e afetivos, a participação e criatividade do sujeito no processo de ensino/aprendizagem, assim como a aplicação de técnicas de aprendizagem, em termos individuais (Dornyei & Skehan, 2003 p.7). Por esta razão, utilizam-se duas grelhas de análise sintetizadas por Cyr (1988 pp. 16-17; 137-139), como recurso para proceder ao tratamento dos manuais e das perspetivas dos alunos e da professora.

A primeira é a grelha de análise de Oxford (1990) que, a partir do nível de contacto com situações e técnicas específicas de aprendizagem, separa as estratégias diretas das indiretas. As estratégias diretas dividem-se em três subgrupos (memória, cognição, compensação). As estratégias indiretas dividem-se em três subgrupos (metacognitivas, afetivas e sociais).

A segunda grelha, menos valorizada neste trabalho, é de O’Malley e Chamot (1990) e retoma a lógica da grelha anterior sobre as estratégias, apenas focando aspetos particulares do processo de ensino/aprendizagem, como processos cognitivos (repetição, associação, tradução) e metacognitivos (planificação, avaliação).

A partir da grelha Oxford (1990), em Portugal, Bizarro (2006) apresentou uma subdivisão em estratégias específicas, tal como se pode constatar no quadro abaixo:

Estratégias Diretas	1. Estratégias mnemónicas	Criar relações mentais	Agrupar
			Associar/elaborar
			Contextualizar as palavras novas
		Utilizar imagens e sons	Utilizar imagens
			Estabelecer um mapa semântico
			Utilizar palavras-chave
			Representar sons da memória
		Rever corretamente	Fazer revisões estruturadas

Estratégias Indiretas	2. Estratégias cognitivas	Utilizar ações	Agir fisicamente ou por sensações
			Utilizar técnicas mecânicas
		Praticar a língua	Repetir
			Praticar os sons e os grafemas
			Reconhecer e utilizar fórmulas e <i>patterns</i>
			Fazer novas combinações
			Praticar em situação autêntica
		Receber e emitir mensagens	Compreender rapidamente
			Utilizar recursos para emitir e receber mensagens
		Analisar e refletir	Refletir, recorrendo à dedução
			Analisar expressões
			Fazer comparações com as línguas conhecidas
			Traduzir
			Transferir
		Criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i>	Tomar notas
			Resumir
			Sublinhar
	3. Estratégias compensatórias	Adivinhar com inteligência	Utilizar indícios linguísticos
			Utilizar outros indícios
		Ultrapassar limitações orais e escritas	Utilizar a L1
			Recorrer a ajuda
			Mimar ou fazer gestos
			Evitar parcial ou totalmente a comunicação
			Escolher o assunto da conversa
			Ajustar ou modificar a mensagem
			Inventar palavras
			Parafrasear ou usar sinónimos
Estratégias Indiretas	1. Estratégias metacognitivas	Centrar as aprendizagens	Examinar a matéria a aprender e estabelecer relações com o que já se conhece
			Prestar atenção
			Olhar para a produção a fim de se concentrar na compreensão
		Planificar e organizar as aprendizagens	Descobrir como se aprende uma língua
			Organizar-se
			Definir metas/objetivos para si próprio
			Identificar o objeto de uma tarefa <i>langagière</i> (ouvir, ler, falar, escrever)
			Planificar a execução de uma tarefa <i>langagière</i>
		Avaliar as aprendizagens	Autocontrolar-se
			Autoavaliar-se
	2. Estratégias afetivas	Diminuir a ansiedade	Utilizar a relaxação, a respiração profunda ou a meditação
			Utilizar a música
			Utilizar o humor
		Autoencorajar-se	Fazer elogios
			Correr riscos de modo sensato
			Recompensar-se
		Controlar as emoções	Ouvir o seu próprio corpo
			Utilizar uma lista de controlo

			Fazer um diário de aprendizagem
			Partilhar os seus sentimentos com alguém
	3. Estratégias sociais	Colocar questões	Verificar, solicitar clarificações
			Solicitar correções
		Cooperar com os outros	Cooperar com os colegas
			Cooperar com os falantes competentes de LE
		Cultivar a empatia	Desenvolver a compreensão pela cultura do outro
			Ser sensível aos sentimentos e pensamentos do outro

Quadro 5: Estratégias específicas de aprendizagem (Bizarro, 2006)

Com base nesta subdivisão, no capítulo dedicado à análise e discussão dos resultados, elencar-se-ão o conjunto de estratégias específicas, que melhor se adequam aos objetivos investigativos definidos. Ainda que de forma adaptada, as estratégias mnemónicas, cognitivas, metacognitiva e afetivas/sociais contribuirão para uma análise contrastiva mais detalhada e objetiva dos manuais alvo de análise, permitindo, assim, avaliar a pertinência e eficácia dos seus recursos no processo de ensino/aprendizagem de ELE.

Capítulo 2 – Metodologia do estudo

2.1. Orientações metodológicas

Uma vez desenhado o marco teórico que orientou a investigação, delimitado o objeto de estudo, bem como as questões de investigação para as quais se pretende obter resposta, e definidos os objetivos que este estudo pretende alcançar, cabe agora descrever e justificar as opções metodológicas que pautaram o estudo.

Segundo Pardal e Lopes (2011), a metodologia surge associada à ciência que estuda os métodos científicos, bem como a técnicas de investigação. Assim, a metodologia passa pela «referência às fases e aos procedimentos que se seguem numa determinada investigação» (Vilelas, 2009, p. 43).

Os métodos científicos têm um papel preponderante em qualquer investigação, pela segurança e consistência que conferem aos estudos desenvolvidos. Nas ciências sociais, as duas tendências mais recorrentes são a qualitativista e a quantitativista. A primeira - naturalista, etnográfica, interpretativa, descritiva, construtivista e de observação participante - sem objetivar a generalização dos resultados, tenta compreender o significado dos fenómenos sociais de modo intuitivo e progressivo. A segunda - experimental, científica e positivista - procura, por sua vez, a explicação causal dos fenómenos, através de uma lei explicativa que permita a confirmação das hipóteses e a generalização dos fenómenos (Pardal & Lopes, 2011).

No mesmo sentido, Serrano (2004) afirma que estes dois métodos distinguem-se essencialmente na medida em que o quantitativo apresenta dados objetivos, medíveis e generalizáveis, ao passo que o qualitativo visa a interpretação e a compreensão dos fenómenos através da indução dos significados dos próprios contextos, na sua singularidade e complexidade. Apesar de o primeiro ter sido predominante na área da investigação, segundo Vale (2000), tem vindo a revelar-se insuficiente quando o objeto de estudo são fenómenos educacionais mais complexos, visto que o contexto, nestes casos, é essencial.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.67), o método qualitativo visa «construir conhecimento e não dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão». Os mesmos autores referem que o investigador deve inserir-se no meio natural do fenómeno, tornando-se um observador participante, sem almejar a generalização dos dados obtidos. Dando ênfase à análise interpretativa de determinada realidade, cada estudo desenvolvido deverá promover a associação de vários contextos e sujeitos, tendo por base os dados obtidos. Para isto, o

investigador deverá primar por uma explanação altamente rigorosa, descritiva e indutiva dos dados recolhidos.

Carmo e Ferreira (1998) salientam a importância que assume o significado neste tipo de investigação. Assim, os investigadores devem dissociar-se das suas perspetivas acerca do tema em estudo e focar-se apenas no significado, *per si*, de cada resposta e dado recolhido.

Pelo exposto, neste estudo parece mais pertinente privilegiar o método qualitativo, visto que não se objetiva a generalização ou avaliação dos dados obtidos, mas a descrição, compreensão e explicação dos processos humanos e sociais observados, neste caso em particular a *apropriação do perfecto* por parte de alunos portugueses, inseridos num contexto específico e particularmente delimitado.

Pelo grau de subjetividade inevitável que resulta, quer da natureza da amostra, quer da participação do docente/investigador, procurar-se-á garantir o rigor científico na análise dos dados, sustentando-a no referencial teórico construído.

2.2. O método do estudo de caso

Atendendo à problemática e aos objetivos que pautaram o presente estudo, a modalidade de investigação definida sustenta-se no estudo de caso, cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004). Yin (2005, p.19) reconhece mesmo que este será o mais adequado

«quando se colocam questões do tipo “como” e por quê”, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real».

Trata-se de uma estratégia de investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, particularmente quando não estão claramente definidos os limites entre ambos (Pardal e Lopes, 2011).

Para Stake (2007, p.11), o estudo de caso consiste no «estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade», permitindo, assim, inúmeras possibilidades de estudo da realidade. Neste sentido, Serrano (2004) afirma que o objeto de estudo poderá, assim, ser constituído por uma unidade particular, uma organização, um acontecimento ou uma comunidade. No caso da realidade educativa, o objeto de estudo poderá ser uma turma, um aluno, um professor, entre outros.

Para o mesmo autor, este método tem tido um crescente sucesso no campo de investigação em educação, pois, além de oferecer inúmeras possibilidades de estudo, também permite a compreensão e a melhoria da realidade social e profissional.

Yin (1984), citado em Bressan (2000), organiza o método do estudo de caso em quatro etapas: a elaboração do projeto; a execução do estudo; a análise dos resultados e a elaboração das conclusões. No entanto, para tornar este método mais fiável, é fundamental que também se apresentem provas dos dados, tais como documentos, entrevistas, observação direta e questionários.

Segundo Yin (2005), um estudo de caso é naturalista quando este método não procura estabelecer relações de causa e efeito, mas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados posteriormente para a formulação de hipóteses de causa e efeito (Yin, 1993, como citado em Bressan, 2000).

Assim sendo, a metodologia de pesquisa do presente trabalho enquadra-se nas características do método de estudo de caso, especificamente no de cariz naturalista, na medida em que os dados recolhidos se inserem no ambiente natural dos sujeitos participantes. Por um lado, pela pesquisa se ter desenvolvido no estabelecimento de ensino já frequentado pelos participantes, mais concretamente no espaço da sala de aula e, por outro, porque a organização do grupo turma não foi influenciada pelos objetivos do estudo.

2.3. Estudo de caso com características de investigação-ação

Partindo dos pressupostos anteriormente elencados, o presente trabalho seguiu uma metodologia de cariz qualitativo, sustentada num estudo de caso. De referir também que, pelas razões a seguir enunciadas, o mesmo adquiriu contornos de investigação-ação (IA).

Historicamente, a IA tem origem na «teoria de campo» de Kurt Lewis, sobre o impacto da reflexão e das perceções dos atores na construção da vida social. A partir daqui, entende-se que, também, as perceções e reflexões do investigador sobre a investigação, em que ele participa, são parte do conhecimento produzido.

Este posicionamento epistemológico e metodológico implica, desde logo, o reconhecimento de uma «relação social de investigação» com «condições teóricas e sociais» (Almeida & Pinto, 2009) e, concomitantemente, a recusa das perspetivas que dicotomizam o sujeito de investigação (quem investiga), o objeto de estudo (o que é investigado) e o processo de investigação. O paradigma científico subjacente é o de que o conhecimento científico pode ter origem nas práticas dos atores sociais e, neste caso singular, dos professores ou profissionais da educação.

Sem perder as suas principais condições de produção (teóricas e sociais) – aquilo que o distingue de outros conhecimentos –, o conhecimento científico não é menos rigoroso, se usar as perceções e reflexões dos próprios sujeitos de investigação (professores), juntamente com o *corpus* de análise construídos metodologicamente. Com efeito, a investigação científica é uma

estrutura social para a produção de conhecimento científico e, simultaneamente, um processo em que o investigador participa, como agente, e dentro do qual se coloca em relação social com outros agentes, que podem ser objetos de investigação, mas também, outros sujeitos de investigação ou «colaboradores» (Burns, 1999).

Em termos teóricos, o paradigma científico da IA, a um primeiro nível, identifica-se com as abordagens compreensiva de Weber, simbólica de Mead e fenomenológica de Husserl, devido à dicotomia em que se divide a investigação científica: qualitativo VS quantitativo. Sem entrar em detalhes, enquanto a primeira estuda a natureza do impacto, a segunda estuda a natureza do facto. No primeiro caso, entende-se que o objeto da investigação são condições objetivas e (inter)subjetivas da relação e ação social. No segundo, privilegia-se o estudo das condições objetivas, alcançando, até hoje, perspectivas atómicas da natureza.

As abordagens compreensiva, simbólica e fenomenológica permitem que a IA alcance níveis de observação científica, e da produção do próprio conhecimento, que captam desde o comportamento objetivo, individual ou social, até ao seu sentido, significado, discurso orientador e ideologia. Desta forma, entende-se que o facto social (o que acontece) não é distinto da ação social (significado do acontecimento), nem ambos se podem separar do agente social e a sua agência. Neste entendimento da realidade social, há dimensões que se tornam observáveis para além da natureza objetiva e que dizem respeito às realidades subjetiva e intersubjetiva: percepções, reflexões, sentimentos, afetos, linguagem, língua, símbolos, significados, cultura, educação, gestos, entre outras (Pardal & Lopes, 2011).

Dentro deste quadro geral ou paradigma de investigação científica, entende-se a IA como a produção de conhecimento científico pela via analítica, reflexiva, autobiográfica e colaborativa (Alarcão, 1996; Caria, 2000; Nóvoa & Finger, 1988; Burns, 1999) e, por esta razão, muito adequado à investigação em educação, em particular aos «professores interessados na melhoria crítica das suas práticas» (Alarcão & Moreira, 1997 p. 123).

Segundo Elliot (1990 p. 24), esta metodologia de investigação distingue-se de outras, pelo facto de «se relacionar com problemas práticos e quotidianos» e «aprofundar a compreensão do professor», através de uma «postura exploratória». Também Alarcão (2001 p. 24) afirmou que a natureza da profissão de professor já exige uma postura de investigador, o que implicaria «competências na, sobre e para a ação educativa» e, sobretudo, a «partilha de resultados e processos com os colegas». Desta forma, a IA não é, apenas, uma metodologia de investigação, mas também um processo de inovação educacional das escolas, o que as torna permeáveis à mudança, à autonomia, à crítica e à reflexividade.

De forma detalhada, Pardal e Lopes (2011) definem a IA como uma reflexão sobre um problema social particular (microsocial) e como uma forma de investigação aplicada, com

consequências visíveis e com projeto de mudança. Assim, a IA divide-se em quatro tipos: i) a «diagnóstica», que valoriza a implementação de um projeto centrado na mudança; ii) a «participativa», que privilegia a pesquisa e a análise de um contexto ou problema social; iii) a «empírica», centrada na ação a desenvolver; iv) e a «experimental», centrada na avaliação de projetos-piloto, ou políticas, e da sua implementação (Pardal & Lopes, 2011).

Por fim, os mesmos autores identificam limitações e potencialidades desta metodologia. No primeiro caso, chamam a atenção para a objetividade e a neutralidade da IA, numa conjuntura de investigação, caracterizada pela implicação do investigador dentro do contexto da investigação. Não obstante, no segundo caso, a IA é vista como produtora de conhecimentos profundos sobre a realidade social, que atinge, em simultâneo, o conhecimento e a intervenção sobre e com o objeto de estudo (Pardal & Lopes, 2011).

É precisamente esta “contradição” da IA – produzir conhecimento científico, expondo-se e deixando-se influenciar por conhecimentos não científicos, i.e., as «condições sociais da investigação» (Pinto, 2009) –, que a vem tornando uma metodologia dominante na investigação educacional e na formação de professores, em Portugal. Através dum esquema metodológico inspirado na dialética e na reflexividade (Alarcão, 1996), a IA distingue-se por “querer ser” reflexiva, colaborativa e prática, com técnicas de investigação heterogéneas (testes, escalas, entrevista, observação, análise documental, meios audiovisuais, entre outras) (Alarcão & Moreira, 1997).

De uma forma dialética e reflexiva, a IA divide-se em três etapas: planificação, ação e reflexão. Na planificação define-se o problema a intervir, faz-se a sua construção social (o que o torna um problema social) e desenha-se um projeto de ação provisório. A ação é a implementação do projeto provisório, a sua observação e (re)configurações práticas. A reflexão é a avaliação do projeto provisório e consiste na sua construção teórica como uma IA, ou na repetição das etapas, desejavelmente, até se solucionar o problema e compreender a sua construção social (Alarcão & Moreira, 1997).

Assim, nos contextos educacionais e, em particular, na escola e na profissão do professor, a IA permite “usar” o professor como investigador e, portanto, aquele que é reflexivo (questiona-se sistematicamente sobre as suas conceções e práticas), colaborativo (que projeta e age em equipa para definir e redefinir o próprio projeto e ação) e prático (que intervém em cenários concretos e com problemas que não são virtuais ou hipotéticos).

Por esta razão, Alarcão (2001) afirmou que a IA é um dispositivo de inovação educacional nas escolas e no processo de ensino/aprendizagem, tornando-os mais permeáveis à mudança, autónomos, críticos e reflexivos. Na mesma linha, André (2006 p. 221) explicou que há instrumentos que permitem «uma leitura crítica da prática docente», assim como «a

identificação de caminhos para a superação das suas dificuldades», o que fará com que o professor se sinta «menos dependente [...] e mais livre para tomar decisões próprias».

Também Moreira (2005) reconsiderou as dificuldades relacionais da prática docente para propor a IA como «referencial teórico e instrumental essencial à articulação homológica entre os pressupostos e os princípios da supervisão e do ensino/aprendizagem». Inspirando-se em Carr e Kemmis (1986), a investigadora afirmou que a IA processa-se numa espiral reflexiva e pró-ativa em ciclos contínuos e reflexivos de «planificação, ação, observação, reflexão». Já Máximo-Esteves (2009 pp. 9-10) é mais específico, quando refere que

«a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, inovando e construindo conhecimento pedagógico [...]. Assim, o professor passa de objeto de investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto ator, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual.»

Na década de 80, Kemmis e McTaggart (1988 p.9) focaram a importância da comunidade na IA, quando afirmaram que a IA é uma forma de «indagação introspetiva coletiva», com o objetivo de «melhorar a racionalidade e justiça das suas práticas sociais ou educativas» e, também, a «compreensão dessas práticas e das [respetivas] situações». Com este sentido, Burns (1999) refere-se a uma IA colaborativa, entendida como um processo de reflexão sistemático e realizado com outros colegas da profissão, pois emerge das suas dificuldades, instabilidades, incertezas e desafios, os quais, por sua vez, geram a necessidade de apoio, inovação, desenvolvimento e transformação (cf. Rocha, 2010).

Capítulo 3 – Contextualização e descrição do projeto de intervenção

3.1. O contexto de intervenção

O Macrocontexto – O colégio

Este estudo decorreu no ano letivo 2014/2015, num estabelecimento de ensino particular, corporativo e com autonomia pedagógica do distrito de Aveiro, mais particularmente junto de uma turma do 7.º ano de escolaridade, constituída por 30 alunos que escolheram a disciplina de espanhol como segunda língua estrangeira.

Criado em 1997, o dito estabelecimento, engloba os ensinos pré-escolar, básico e secundário.

A freguesia onde se insere é a mais recente do concelho, tendo sido criada a 1 de janeiro de 1973 e, segundo os dados dos Censos 2011, conta com 8094 habitantes distribuídos por 5,85km² de área. De cariz citadino, a freguesia conta com uma vida económica ativa, devido às diversas empresas de sector secundário e terciário, entre as quais o colégio em questão. No entanto, continuam a subsistir pequenos aglomerados agrícolas.

O recinto escolar é constituído por dois edifícios, com três pisos cada, um polivalente, uma oficina de mecânica e espaços naturais, onde alberga um campo de jogos e um espaço infantil. O Colégio funciona em regime diurno, de segunda a sexta-feira, e as atividades escolares iniciam-se às 9 horas e terminam às 18 horas.

No ano letivo de 2014/2015, o colégio acolheu 28 turmas, duas de ensino pré-escolar, 20 de ensino básico e 7 de ensino secundário, totalizando 697 alunos. Destes, 55 apresentam *Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, beneficiando 5 deles de um *Currículo Específico Individual*.

Os colaboradores do colégio em funções estavam divididos em “corpo docente”, composto por 42 profissionais qualificados, e “corpo não docente”, composto por 30 auxiliares de ação educativa.

O acesso à internet era livre em toda a escola, inclusive *wireless*, e todas as salas de aula encontravam-se devidamente equipadas. Os quadros interativos estavam presentes na maioria e, onde tal não acontecia, existiam projetores para auxílio dos docentes.

A taxa de sucesso do ano letivo 2013/2014, dos 1.º ao 9.º anos, nunca foi inferior a 89% e era expectável, segundo o Projeto Educativo 2014-2017, que no ano letivo seguinte apresentasse resultados semelhantes.

O colégio disponibilizou uma oferta educativa diversificada, sendo esta uma das suas marcas identitárias. Ofereceu, além do plano curricular regular, atividades de enriquecimento curricular, atividades extracurriculares, clubes e projetos.

Os clubes existentes eram o Clube Verde, Clube de Jornalismo, Clube de Matemática, Clube de Música, Clube de Robótica, Clube de Xadrez, Desporto Escolar e Oficina de Talentos. Eram de frequência facultativa e funcionavam fora do horário letivo.

Em relação aos projetos, destacam-se o Plano de Atividades da Biblioteca, o Plano Nacional de Leitura, o Parlamento dos Jovens, a Assembleia Municipal Jovem, o Projeto Eco-Escolas e o Projeto de Educação para a Saúde.

O estabelecimento mantinha estreitas relações com a comunidade e, na sua vertente profissional, usufruiu de diversos protocolos e parcerias com pequenas e grandes instituições, de forma a proporcionar a Formação em Contexto de Trabalho dos Cursos de Educação e Formação e dos Cursos Profissionais.

Para o ano letivo de 2014/2015, previu um total de 93 atividades segundo o *Plano Anual de Atividades e Formação*, entre as quais as Olimpíadas Portuguesas da Matemática, visitas de estudo, a ExpoCiência, a EquaMat e a celebração de diversos dias comemorativos.

O colégio assume a missão de “ir mais longe... transpor obstáculos, conceder encorajamento aos seus agentes e valorizar estratégias de mudança... Não há [trans]formação sem trabalho e empenho.”. Visa, essencialmente, dar prioridade à mudança e aliar projeto e avaliação. Por fim, aponta como áreas de intervenção prioritárias, definidas no Projeto Educativo 2014-2017, Resultados, Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

O Microcontexto – A turma

A turma A do 7.º ano de escolaridade do colégio onde se desenvolveu o presente estudo era constituída por 30 alunos, 14 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A idade média era de 12 anos, sendo que a idade mínima era de 11 e a máxima de 15.

À exceção de um aluno, todos os discentes já haviam estudado no colégio nos anos letivos transatos. O aluno referido era oriundo de uma outra escola. Em relação a alunos repetentes, existia apenas um, de etnia cigana, que não compareceu às aulas por ter sido mãe. Pelo que, a sua ausência se encontrava justificada por um atestado.

Quatro alunos apresentavam NEE, beneficiando de um Programa Educativo Individual, com Adequações no Processo de Avaliação. Dois desses alunos usufruíam de Apoio Pedagógico Personalizado e de Adequações Curriculares Individuais, podendo também beneficiar do uso de calculadora, formulários, dicionários e computador, sempre que estes fossem uma mais-valia, assim como de textos adequados aos seus gostos pessoais.

A turma tinha como pontos fortes o interesse, a participação e a pontualidade. Contudo, o comportamento influenciava negativamente o aproveitamento dos alunos, sendo estes, de

um modo geral, agitados e com dificuldades no cumprimento de regras. Alguns alunos cumpriam sempre a realização dos trabalhos de casa, bem como os demais que lhes eram propostos.

Aquando do diagnóstico, no início do ano letivo, a turma, na sua generalidade, não revelou dificuldades. Uma vez que se tratava da iniciação de uma língua estrangeira, o referido teste diagnóstico incidiu, essencialmente, em aspetos culturais e os resultados obtidos foram francamente positivos.

À exceção de um aluno que viveu durante um ano em Valencia, todos os restantes afirmaram nunca ter estudado espanhol. Relativamente à origem social, os estudantes eram maioritariamente de classe média.

No que concerne à motivação para o estudo da língua, a maioria considerou que “é uma disciplina muito fácil”; “que é uma língua muito falada no mundo e que é importante para comunicar com os espanhóis durante as férias”.

O contacto dos alunos com a língua acontece, maioritariamente, através da audição de canções espanholas, da visualização de jogos de futebol e de jornais televisivos. Shakira, Pablo Alborán, Iker Casillas e os Reis de Espanha foram as personagens mais focadas pelos alunos.

3.2. O projeto de intervenção

Conforme exposto nos pontos anteriores, o projeto de intervenção levado a cabo foi desenvolvido num colégio do perímetro urbano de Aveiro e teve como público-alvo os alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade, que tinham o espanhol, nível de iniciação, como opção para a segunda língua estrangeira.

Atendendo ao facto de esta turma ser também aquela onde a docente realizou a Prática de Ensino Supervisionada, aquando do início do ano letivo, explicou-se aos alunos que o seu empenho e colaboração resultariam fundamentais para o cumprimento dos objetivos traçados e, consequentemente, para o sucesso do projeto.

Assim, procurando dar resposta às questões de investigação que nortearam todo o estudo, definiram-se três etapas para a implementação do projeto, que incidiram essencialmente segundo e terceiro períodos. De seguida, apresentam-se a sistematização do trabalho desenvolvido e a descrição de cada uma das etapas que o constituíram, respetivamente nos quadros 6 e 7.

Objetivos investigativos e didáticos	
i)	Identificar o lugar que ocupa o <i>perfecto</i> nos manuais de ELE alvo de análise e as metodologias e estratégias sugeridas para a lecionação deste conteúdo;
ii)	Elencar as dificuldades dos alunos na <i>apropriação do perfecto</i> ;
iii)	Definir estratégias para tratar este tempo verbal considerando as dificuldades diagnosticadas no grupo alvo de estudo e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade e operacionalização do ensino de ELE.
Estratégia didática	
Sessões de trabalho, com recurso a atividades pedagógico-didáticas.	
Caraterísticas	
Estudo de caso com caraterísticas de investigação-ação. Participantes: 30 alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade, cuja segunda língua estrangeira é o espanhol. Ainda, a docente-investigadora.	
Cronograma	
1.ª Etapa: Entre janeiro e maio de 2015; 2.ª Etapa: dias 25 e 28 de maio de 2015 – sessões com uma duração de 45 e 90 minutos respetivamente; 3.ª Etapa: dia 8 de junho – sessão com uma duração de 45 minutos; 4.ª Etapa: dia 11 de junho – sessão com uma duração de 45 minutos.	
Instrumentos de recolha de dados	
Atividades desenvolvidas nas sessões de trabalho de 25 e 28 de maio e de 1 de junho; Notas de campo; Inquérito por questionário.	

Quadro 6: Sistematização do projeto de intervenção

Etapas do Estudo Empírico	
1.ª etapa	Análise dos manuais de ELE adotados no concelho de Aveiro para o 7.º ano de escolaridade, nível de iniciação: <ul style="list-style-type: none"> Lugar do <i>perfecto</i> nestes manuais; Abordagens e estratégias sugeridas para a lecionação deste conteúdo.
2.ª etapa	Planificação, organização e execução de duas sessões de trabalho em contexto de sala de aula, explanando os seguintes conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> <i>El cine y los viajes</i>; <i>Sentimientos y sensaciones</i>; <i>Aspectos de la cultura hispánica</i>; <i>Tiempos del pasado: pretéritos perfecto e indefinido</i>; <i>Marcadores temporales</i>.
3.ª etapa	Sessão de sistematização e avaliação formativa dos conteúdos lecionados na etapa anterior: <ul style="list-style-type: none"> Sistematização da morfologia e usos dos <i>perfecto</i> e <i>indefinido</i>, dos marcadores temporais e do contraste entre estes dois tempos verbais; Aplicação da ficha de trabalho para a avaliação formativa.
4.ª etapa	Elaboração e aplicação dos inquéritos por questionário, para auscultar os alunos sobre as suas perspetivas face aos conteúdos abordados.

Quadro 7: Etapas do projeto de intervenção

Primeira etapa – Apresentação e análise dos manuais

A partir dos objetivos gerais deste estudo, e com a metodologia já descrita, constituiu-se um *corpus* de análise, do qual fazem parte os manuais ou projetos editoriais de ELE do 7.º ano de escolaridade adotados no concelho de Aveiro. Como confere a imagem 1, a seguir apresentada, estes são o *¡Ahora español! 1* (Manual A), o *Nuevos Amigos* (Manual B) e o *Pasapalabra* (Manual C).



Imagem 1

Manuais / Projetos Editoriais de ELE, adotados no concelho de Aveiro para o 7.º ano

Manual A

Título	¡Ahora Español! 1 (Manual A)
Autores	Luísa Pacheco e Maria José Barbosa
Número de edição	1ª
Local de edição	Maia
Data de edição	2012
Editora	Areal editores, SA
Componentes do projeto editorial disponíveis ao aluno	Manual do aluno; <i>Descubre las palabras</i> ; CD Áudio; <i>¡Ahora Diviértete!</i> ; <i>Ahora actividades</i> ; CD-Rom.

Quadro 8: Apresentação do manual A

O manual A, alvo desta análise, *¡Ahora Español! 1*, da Areal Editores, certificado pela entidade acreditada para a Certificação de Manuais Escolares, está dividido em doze unidades, uma inicial e onze unidades temáticas, como se pode verificar no quadro 9, a seguir apresentado. Cada uma destas encontra-se, por sua vez, subdividida em seis áreas, nomeadamente em conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais, compreensão oral e escrita, exercícios autoavaliativos e numa tarefa final no término de cada unidade.

Manual A					
	Contenidos Léxicos	Contenidos Funcionales	Contenidos Gramaticales	Textos	Tarea final
Unidad 0	Comunidades autónomas Días de la semana	Deletrear Comunicarse en clase	Alfabeto Letras y sonidos del español	Trabalenguas Quieres comunicarte en clase	
Unidad 1	Datos personales Países y nacionalidades	Saludarse, despedirse Presentarse Presentar a alguien Preguntar y dar datos personales	Pronombres personales Números cardinales: 1-30 Presente de indicativo: llamarse, ser, tener Interrogativos	Una amiga Canción: Yo soy tu amigo fiel Diálogos	Entrevista a una personalidad famosa
Unidad 2	Aspecto físico Carácter	Describir físicamente Hablar del carácter Comparar	Adjetivos: género Artículos determinados Grado de los adjetivos	Amor a primera vista Los amigos de Lucía Canción: La camisa negra	Preséntate en una red social
Unidad 3	Material escolar Lugares del instituto Asignaturas Colores	Describir el aula Hablar del horario Describir el instituto Expresar acciones habituales Apreciar	Nombres: número Artículos indeterminados Presente de indicativo: verbos regulares	Del colegio al instituto Entrevista	Haz una página Web de tu clase
Unidad 4	Actividades cotidianas Partes del día Hora	Expresar acciones habituales Preguntar y decir la hora Expresar frecuencia	Presente de indicativo: verbos pronominales y con cambio vocálico Conjunciones y, pero Marcadores de frecuencia	Finalmente domingo Canción: sueños de amor Rutinas	Cuenta un día en tu vida
Unidad 5	Miembros de la familia Meses del año Tareas de la casa	Hablar de los miembros de la familia Expresar acciones habituales Preguntar y decir fechas Expresar posesión Expresar obligación	Numerales cardinales: 30-100 Presente de indicativo: verbos irregulares Determinantes posesivos Perífrasis tener que	Padres e hijos Canción: El desaparecido	Inventa una familia para una serie
Unidad 6	Actividades de ocio Gustos	Expresar una acción que se está desarrollando Expresar gustos Invitar a alguien Aceptar/rechazar Llamar por teléfono	Presente de indicativo: gustar Estar + gerundio	Parque de atracciones de Madrid Canción: Me gustas tú	Organiza un día especial

Unidad 7	Comidas Alimentos y bebidas Formas de pago Cantidades	Pedir algo en un restaurante Expresar cantidad/intensidad Expresar acuerdo y desacuerdo Hablar de acciones pasadas	<u>muy, mucho</u> <u>Sí, no, también,</u> <u>tampoco</u> <u>Pretérito perfecto</u>	Una cena entre amigos Canción: Un buen día En el restaurante	Crea un diálogo en un restaurante.
Unidad 8	Partes del cuerpo Hábitos de higiene y salud Síntomas/tratamientos	Hablar de estados físicos Sugerir tratamientos Aconsejar	Acentuación Imperativo afirmativo	Para una vida sana Canción: Solo se vive una vez Daniel se siente fatal	Escribe diez consejos para una vida saludable
Unidad 9	Tiendas Productos Prendas de vestir Accesorios de moda	Describir prendas de vestir Pedir en una tienda Apreciar Preguntar/decir el precio	Determinantes demostrativos Números cardinales: 100-1000 Pronombres personales de objeto directo	En las rebajas Diálogos En las tiendas	Simula un diálogo en una tienda.
Unidad 10	Partes de la casa Muebles y objetos	Describir una casa Narrar acciones en pasado	Números ordinales Pretérito indefinido	El ladrón de rubíes Canción: La historia de Juan	Cuenta una historia
Unidad 11	Actividades de ocio Lugares y servicios de la ciudad	Hacer planes Hablar del tiempo atmosférico Preguntar e indicar direcciones Hablar de acciones pasadas Localizar en el espacio Hablar de actividades de ocio Describir una ciudad	<u>Ir a + infinitivo</u> <u>Contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido</u> <u>Indicadores de lugar</u> <u>Marcadores temporales de pasado</u>	Machu Picchu, La mágica ciudad En la agencia de viajes	Organiza un programa turístico para tu región

Quadro 9: Organização do manual A

De forma a destacar a aprendizagem por tarefas e atividades significativas, cada uma das unidades contempla, de forma organizada e integrada, as competências de comunicação, propondo sempre uma tarefa final – *¡Ahora tú!*.

A unidade inicial, *Unidad 0*, é uma unidade introdutória à língua espanhola, ao alfabeto, às letras, aos sons e à cultura hispânica, de forma a captar a atenção e o interesse dos alunos para as seguintes unidades temáticas e para a aprendizagem desta segunda língua estrangeira. A nível interno, o projeto editorial divide-se em seis áreas aglutinadoras para o desenvolvimento dos vários conteúdos previamente apontados:

- i) *¡Así se habla!* – Atividades de vocabulário, onde é dada ênfase à oralidade, nomeadamente à compreensão, produção e interação oral;
- ii) *¿Lo has captado?* – Textos temáticos e atividades de pré-leitura, com ênfase na compreensão escrita;
- iii) *¿Todo claro?* – Conteúdos gramaticais, esquemas e exercícios de consolidação de conhecimentos;
- iv) *¿Lo entiendes?* – Atividades de compreensão oral, nomeadamente audição de textos e canções;
- v) *¡Ahora tú!* – Tarefa final e atividades de produção escrita orientada a partir de modelos e tópicos;
- vi) *¿Ya lo sabes?* – Fichas de avaliação formativa e de autoavaliação da unidade.

No final do manual, o aluno é convidado a praticar situações em trabalho de pares – *Atividades en pareja*. Inclui ainda uma secção – *Para saber más* – com informações culturais e civilizacionais sobre os temas do programa. Como anexo, inclui ainda um portfólio lexical denominado DELP (*Descubre las palabras*), que contém uma lista de palavras por campos semânticos, atos de linguagem e esquemas gramaticais.

O projeto também disponibiliza um caderno de exercícios, *¡Ahora actividades!*, para a consolidação de conhecimentos de forma autónoma ou acompanhada, que é alvo de reminiscência ao longo do manual e, ainda, um caderno de atividades lúdicas, *¡Ahora Diviértete!*, para promover uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora.

Ao longo do manual também é possível encontrar a secção *¡Ojo!*, um pequeno quadro onde é assinalada a fonética de diferentes léxicos, curiosidades culturais e exceções relevantes, uma mais-valia pela ajuda na apreensão de conteúdos através de curiosidades e temas de interesse do aluno.

Uma análise mais pormenorizada permite concluir que o projeto editorial aposta maioritariamente na aprendizagem por tarefas através do apoio em atividades diversificadas baseadas em contextos reais.

A unidade temática ligada ao objeto de estudo do presente trabalho, o *perfecto*, pode ser encontrada, por primeira vez, na *Unidad 7* subordinada ao tema *Dime lo que comes*. Neste caso específico, a introdução ao tempo verbal é feita através de uma canção acerca da rotina diária e das horas acompanhada de um exercício de preenchimento de espaços.

O tema só volta a surgir quatro unidades depois, ou seja, na *Unidad 11*, denominada *De vacaciones*, onde é introduzido o contraste entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto*. Para além disso, na mesma aborda-se uma conjugação perifrástica (*ir a + infinitivo*) que expressa

o futuro. Como tarefa final, é pedido ao aluno que descreva os locais onde já passou férias, que faça alguns exercícios de preenchimento de espaços e que complete tabelas contrastivas entre *este fim de semana* e *ayer*, de forma a distinguir as formas verbais do passado, recorrendo para isso aos marcadores temporais que, respetivamente, se referem a um passado com valor aspectual imperfetivo e a um passado com valor aspectual perfetivo, *i.é.*, que contrariamente ao primeiro expressa um evento concluído, sem ligação ao momento presente.

Manual B

Título	<i>Nuevos Amigos</i> – nível 1 (Manual B)
Autores	Clara Miki Kondo, Juan Antonio Ayllón e Teresa Chicharro
Número de edição	1.ª edição
Local de edição	Batalha
Data de edição	2012
Editora	Leirilivro, SM Editorial
Componentes do projeto editorial disponíveis ao aluno	Livro do aluno; Livro de exercícios; E-book interativo.

Quadro 10: Apresentação do manual B

Por sua vez, o manual B, *Nuevos Amigos*, da Editora LeiriLivro, sob a iniciativa, coordenação e orientação das Edições SM, é o adotado pelo colégio, onde se desenvolveu o projeto de intervenção aqui apresentado e onde, ainda, decorreu a Prática de Ensino Supervisionado I e II.

Este manual encontra-se dividido em onze unidades, sendo que a primeira é uma unidade introdutória, *Unidad 0*, de orientações didáticas (diagnose) com informações de introdução à língua espanhola, nomeadamente o abecedário, algumas curiosidades hispânicas, alguns números, cumprimentos e despedidas. Seguem-se dez unidades temáticas subdivididas nas mesmas áreas de aprendizagem.

Ao contrário do projeto educativo apresentado anteriormente, este organiza-se em quatro áreas, nomeadamente a comunicação, a gramática, o vocabulário e a fonética e curiosidades da cultura hispânica e de cidadania, como é visível no quadro seguinte.

Manual B				
	Comunicación	Gramática	Vocabulario y fonética	Cultura hispana y cultura ciudadana
Unidad 0	Saludar y despedirse Presentarse Pedir y comprender información en clase Deletrear	Pronombres personales de sujeto Tratamiento tú/usted, vosotros/ustedes Señor García/el señor García Presente de indicativo Interrogativos: Negación con no	Saludos Despedidas Abecedario Números: 0-15 Objetos de clase	Conocimientos previos sobre el mundo hispano
Unidad 1	Pedir y dar información personal Hablar de nacionalidades y lenguas Hablar de profesiones Identificar a personas	Interrogativos Presente de indicativo Preposiciones Concordancia de género y número (sustantivos y adjetivos) Artículos indeterminados	Países y ciudades Nacionalidades Profesiones Números: 16-30 Falsos amigos: dónde/ de dónde Fonética	Países hispanos Países y lenguas de la Unión Europea
Unidad 2	Hablar de horarios y fechas Proponer una cita Describir personas Hablar de la familia y de los amigos	Presente de indicativo Conjunciones Preposiciones Artículos determinados Ser/tener/llevar Posesivos: mi/mis, tu/tus, su/sus Demostrativos: este, esta, estos, estas	Relaciones familiares Horarios y fechas Partes del cuerpo Adjetivos de descripción física Días de la semana Meses del año Falsos amigos: pelirroja/rubia Fonética	Familias en España y en América Latina Amistad
Unidad 3	Hablar de las comidas del día Pedir comida en un bar o restaurante Expresar gustos y preferencias sobre comidas y bebidas	Presente de indicativo Verbos gustar y encantar Pronombres de complemento indirecto Átonos y tónicos También/tampoco Intensificadores: mucho, bastante, nada Oraciones adversativas con pero	Comidas y bebidas Colores y sabores Números: 30 – 1000000 Falsos amigos: doce/dulce, ensalada/sal, bizcochos/galletas, bocadillo/sándwich Fonética	Gastronomía española Comida rápida, biológica y transgénica
Unidad 4	Describir una vivienda Hablar de acciones cotidianas Localizar objetos de casa Hablar de habitaciones	Presente de indicativo Verbos reflexivos Pronombres reflexivos Artículos contractos Marcadores temporales Marcadores espaciales Contraste está(n)/hay Contraste haber/tener	Acciones cotidianas Muebles y objetos Partes de la casa Falsos amigos: vaso/taza/florero, escritorio/secretaría Fonética	Antonio Gaudí y la Casa Batlló Mi habitación

Unidad 5	Describir animales Hacer comparaciones Expresar posesión Expresar necesidad personal	Posesivos y construcciones posesivas Función deíctica del artículo determinado Presente de indicativo Comparación de igualdad Perífrasis de obligación tener que +infinitivo Contraste muy/mucho	Animales domésticos y animales salvajes Adjetivos calificativos de carácter Adjetivos calificativos de aspecto Falsos amigos: oso/hueso, cuello/conejo Fonética	Animales de América Latina Perros guía y la ONCE
Unidad 6	Hablar de acciones en curso Hablar de estudios y de tiempo libre Narrar hechos cotidianos Hablar de aparatos electrónicos	Perífrasis estar + gerundio Contraste estar + gerundio/Presente de indicativo Presente de indicativo Ir a/venir de Marcadores temporales de frecuencia	Acciones cotidianas Aficiones y actividad de tiempo libre El ordenador y sus accesorios Vocabulario básico multimedia Falsos amigos: ratón/rato Fonética	Museo del Prado on-line Nativos e enemigos grandes digitales
Unidad 7	Pedir ayuda para llegar a un lugar Dar indicaciones para llegar a un lugar Agradecer Describir y localizar lugares	Presente de indicativo Imperativo afirmativo de 2ª persona (tú) Poder + infinitivo Adverbios de lugar Contraste ser/estar	Lugares de la ciudad Adjetivos calificativos Establecimientos públicos Números ordinales Falso amigos: largo/ancho Fonética	Fiestas valencianas Bicicletas urbanas
Unidad 8	Expresar sentimientos Hablar de experiencias vividas Contrastar preferencias Hablar de películas y sus argumentos	<u>Verbos con pronombres de complemento indirecto</u> <u>Estructuras exclamativas</u> <u>Cuantificadores</u> <u>Introducción al Pretérito Perfecto</u> <u>Marcadores temporales</u> <u>Oraciones comparativas</u>	Géneros de cine Personajes, lugares y acciones de ficción Sentimientos y sensaciones Falsos amigos: pero/más/maíz Fonética	Leyenda azteca Emociones y sentimientos
Unidad 9	Narrar aventuras del pasado Contar anécdotas Contar biografías	Introducción al Pretérito Indefinido Marcadores temporales de pasado	Números a partir de 1000 Profesiones de aventura Falsos amigos: anécdota/chiste Fonética	Aventuras de Don Quijote y Sancho Panza Época el capitalismo Alatraste
Unidad 10	Hablar de viajes realizados Hablar de lugares y destinos Expresar planes e intenciones	<u>Contraste Pretérito Perfecto/Pretérito Indefinido</u> <u>Pronombres de complemento directo</u> <u>Perífrasis ir a+ infinitivo</u> <u>Marcadores temporales de futuro</u> <u>Presente de indicativo</u>	Estaciones del año Actividades de ocio Falsos amigos: globo/bola/balón Fonética	Islas y costas hispanas fotografías de viajes

Quadro 11: Organização do Manual B

Este manual divide as suas unidades temáticas de forma distinta. No início de cada uma, além do título que introduz o tema ao aluno e imagens que o contextualizam, surge uma reflexão

inicial acerca do mesmo, remetendo ainda para um aprofundamento na página intitulada *Cultura Ciudadana*. Além disto, apresenta perguntas para envolver o aluno nas temáticas e delinea os objetivos comunicativos da unidade.

Na área da comunicação, cada unidade distribui-se em:

- mostras de língua contextualizadas a partir de vídeos, áudios e textos escritos;
- atividades focadas na compreensão oral e escrita;
- atividades focadas na produção e interação oral e escrita;
- atividades de internet (para investigar curiosidades relacionadas com o tema).

Dentro desta unidade, encontram-se ainda notas de apoio lexical e gramatical, chamadas de atenção e auxiliares de memória, exemplos gramaticais contrastivos e reminiscências para atividades práticas presentes no caderno de exercícios.

Por sua vez, na secção de vocabulário e fonética, é possível encontrar fonética contrastiva, atividades lúdicas para a apresentação e prática lexical, atividades de falsos amigos com o devido apoio visual, textos de leitura a partir de diferentes tipologias textuais, atividades de escrita, recorrendo a diversas estratégias. Por fim, existe a área de curiosidades da cultura hispânica e de cidadania, onde estão incluídos diversos textos e exercícios que abordam vários aspetos culturais do mundo hispânico, o tratamento de conteúdos transversais e interdisciplinares e as atividades de debate para fomentar o sentido crítico e interventivo do aluno.

No final de cada unidade temática é incluída uma secção de autoavaliação dos conteúdos lecionados na mesma. Esta comporta revisões de conteúdos da unidade através de exercícios autoavaliativos, de remissão para atividades relacionadas no caderno de exercícios, de autoavaliação das competências comunicativas, de compilação do vocabulário da unidade e de classificação do vocabulário de acordo com as características do processo de aquisição do léxico, ou seja, palavras diferentes, palavras parecidas, palavras iguais e falsos amigos.

No final do projeto editorial, existe ainda uma secção final dedicada a canções relacionadas com os temas abordados, um resumo gramatical, uma tabela de tempos verbais e informações acerca das regras de pronúncia e acentuação.

Além disto, o manual *Nuevos Amigos* inclui uma sugestão de temas de interesse para os jovens de hoje em dia, indo ao encontro dos níveis propostos pelo QECR e oferecendo uma programação de conteúdos prática e contextualizada.

A introdução do *perfecto* é efetuada na *Unidad 8* com o tema *Comédia y Terror*. O tempo verbal é introduzido de forma contextualizada e através de um tema de interesse generalizado, uma vez que trata de filmes e dos seus estilos cinematográficos. Posteriormente, este tempo verbal é retomado na *Unidad 10*, denominada *Planes y Vacaciones*.

Tal como no projeto editorial *¡Ahora Español!*, anteriormente apresentado, esta segunda unidade introduz o contraste entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto* e, além disso, aborda uma conjugação perifrástica (*ir a + infinitivo*) que expressa o futuro.

Também, à semelhança daquele manual, é pedido ao aluno que descreva os locais onde já passou férias, que faça alguns exercícios de preenchimento de espaços e de descrição de experiências de *esta semana* em contraste com as do *verano pasado*, com o objetivo de distinguir o aspeto verbal do passado e, portanto, um evento passado com aspeto imperfetivo (passado com uma conotação mais recente) e um evento passado com aspeto perfetivo (passado terminado, sem continuação para o presente em que se fala).

Manual C

Título	Pasapalabra (Manual C)
Autores	Luísa Moreira, Manuel del Pino Morgádez, Suzana Meira
Número de edição	1ª
Local de edição	Porto
Data de Edição	2012
Editora	Porto Editora
Componentes do projeto editorial disponíveis ao aluno	Manual; Caderno de exercícios; Ficheiros áudio (online); E-manual do aluno

Quadro 12: Apresentação do manual C

O terceiro projeto educativo alvo de análise é o *Pasapalabra*, da Porto Editora, certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em contraste com os dois projetos educativos anteriores, este encontra-se dividido em três grandes blocos temáticos que se subdividem em quatro unidades no primeiro e três nos restantes. Estas unidades organizam-se em cinco áreas aglutinadoras – vocabulário, texto, gramática, atividades lúdicas e tarefa final, como se pode verificar no quadro apresentado de seguida.

Manual C					
Temas		PasaPalabras	PasaLecturas	PasaLenguas	PásateloBien
1.	Unidade 0	Vocabulario general Falsos amigos Alfabeto	“La primera impresión”	Primeros contactos: saludos y despedidas Puntuación Ir a + infinitivo Pronunciación	Se te da bien hacer nuevos amigos Qué dice tu nombre de ti

	Unidade 1	Identificación Datos personales Nombres y apellidos Nombres familiares Nacionalidades Edad	“De vuelta al cole”	Numerales Nacionalidad (masculino/femenino; Singular/Plural) Interrogativos Tú/usted Presente de indicativo	“Ésta soy yo” El secreto de tus números El cumple de mis compañeros Cumpleaños feliz Que revela tu día de nacimiento
	Unidade 2	El cole Tipo de alumnos: características Rutinas de estudio	“El insti. Diviértete a tope “Tus padres”	Horas, días de la semana y asignaturas Artículos determinados e indeterminados Artículos contractos Verbos regulares en presente de indicativo	Para reír (chistes) El acoso escolar (noticia) Clase de Geografía (tebeo)
	Unidade 3	Caracterización física Partes del cuerpo	“Carlos Baza, Calabaza”	Verbo gustar Comparativos regulares Determinantes y pronombres demostrativos	Lo que tu color de ojos dice de ti Quién eres en tu pandilla de amigos
2.	Unidade 1	Familia: relaciones de parentesco Fiestas Familia típica española	“Otra historia sobre el Titanic”	Determinantes posesivos Verbos en presente de indicativo: irregularidad de 1ª persona	Tener hermanas es genial (tebeo) Para reír (chistes) Costumbres españolas
	Unidade 2	Habitaciones Pisos/plantas Muebles y objetos Numerales ordinales	“Una casa abarrotada”	Haber/estar Marcadores espaciales Pronombres objeto directo (OD)	Un ruido vale más que mil palabras (tebeo)
	Unidade 3	Acciones cotidianas Hábitos y costumbres	“El niño más sucio del mundo”	Presente de indicativo de los verbos: reflexivos e irregulares	Un día en la vida de Selena Gómez Sin clases (tebeo)
3.	Unidade 1	Actividades de tiempo libre Juegos	“A carcajada limpia”	Gerundio (formas regulares) Estar + gerundio	Como andas de humor
	Unidade 2	Consumo Tiendas y productos	“Los zapatos rojos (o locos)”	<u>Contraste de tiempos de pasado: pretérito indefinido; pretérito perfecto; marcadores temporales</u>	De compras
	Unidade 3	Ciudad, espacios y servicios Medios de transporte	“12 de mayo”	Marcadores espaciales Imperativo afirmativo	Paisajes de España Recuerdos de España

Quadro 13: Organização do manual C

Ao introduzir cada um dos três blocos temáticos, o manual propõe a realização de uma tarefa final de trimestre, com o intuito de que esta seja desenvolvida ao longo de cada uma das subunidades anteriormente referidas – secção *PasaTareas*.

Também no início de cada unidade é introduzido um quadro intitulado *Lo que vas a aprender*, onde se podem encontrar todos os conteúdos que serão explorados nessa unidade, tanto a nível lexical, como gramatical e funcional.

A presença deste quadro possibilita ao professor explorar antecipadamente as expectativas dos alunos em relação aos temas selecionados e receber possíveis sugestões para a leção dos mesmos, uma vez que têm acesso a informação prévia acerca das competências que se pretendem atingir no final da unidade.

A nível interno, o projeto editorial divide-se em cinco áreas aglutinadoras, cuja sequencialidade se mantém ao longo de todas elas:

- *PasaPalabras* – Apresentação do tema através de atividades comunicativas, privilegiando a compreensão e expressão escritas e a compreensão oral;
- *PasaLecturas* – Atividades de leitura e de compreensão escrita, nas quais se trabalha o tema em análise, privilegiando a compreensão oral (através de áudios), a reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem;
- *PasaLengua* – Atividades comunicativas nas quais se observam fenómenos linguísticos, relacionando-os com as regras de funcionamento sistematizadas em quadros gramaticais de fácil compreensão. O foco recai sobre os aspetos socioculturais;
- *PásateloBien* – Textos e atividades lúdicas contendo informações sobre os valores culturais e a vida quotidiana do mundo hispânico em contraste com a própria identidade cultural, focando principalmente a expressão escrita e a expressão oral;
- *PasaTareas* – Atividades comunicativas intermédias que visam a concretização da tarefa proposta no início de cada unidade.

No fim de cada unidade, o aluno é convidado a refletir sobre o seu desempenho e aproveitamento através do preenchimento de uma ficha de autoavaliação em que, numa escala de 1 a 5, deve avaliar a sua prestação a nível de conhecimentos (oralidade e escrita em termos de compreensão, produção e interação) e das relações, atitudes e valores. A ficha permite ao aluno aferir quantitativamente a sua evolução e formular estratégias de melhoria das suas competências, se necessário.

Ao longo do manual ainda é possível encontrar a secção *¡Ojo!*, um quadro onde são assinaladas as semelhanças e, sobretudo, as diferenças lexicais e gramaticais entre a língua

portuguesa e a língua espanhola, uma mais-valia para facilitar a compreensão e apreensão da língua estrangeira através de uma aproximação ou contraste face à língua materna. Também são efetuadas várias chamadas de atenção para as alterações introduzidas pela nova edição de ortografia da Real Academia Espanhola.

No final do projeto editorial encontra-se um dicionário de Espanhol-Português e alguns quadros de conjugação de verbos regulares e irregulares nos diferentes modos e tempos verbais a serem trabalhados durante este ano de iniciação da segunda língua estrangeira.

O manual integra ainda um caderno de exercícios, ferramenta crucial para recuperar, praticar e consolidar as aprendizagens dos conteúdos lecionados. O aluno é remetido para o caderno de exercícios pelo próprio manual através de uma nota indicativa. As tarefas do caderno podem ser desenvolvidas tanto de forma colectiva, em sala de aula ou, individualmente, em casa.

No que toca aos pretéritos, mais concretamente ao *perfecto*, estes podem ser encontrados na unidade temática *De Compras*. O manual, cumprindo as orientações supracitadas relativas ao programa de espanhol, propõe uma abordagem contrastiva entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto* dos verbos mais frequentes, acompanhados dos respetivos marcadores temporais, mas sem, antes, realizar uma abordagem isolada de cada um deles, dado conta da sua morfologia e uso.

No entanto, tal como em outras ocasiões ao longo do manual, os conteúdos gramaticais surgem desprovidos de contexto e sem ligação temática à unidade em que se encontram incluídos. Neste caso específico, por exemplo, estes tempos verbais são introduzidos através do relato de uma detenção de dois homens por ocasião de um roubo, o que não encontra, tematicamente, contextualização com o restante bloco temático, que aborda o tema das compras.

Segunda etapa – Sessões de trabalho em contexto de sala de aula

Após a apresentação e análise dos manuais de ELE adotados no concelho de Aveiro para o 7.º ano, entendeu-se fundamental passar para o contexto de sala de aula, a fim de dar resposta às questões de investigação pantenteadas na fase embrionária do presente estudo. Assim, na segunda etapa da implementação do projeto, foram planificadas duas sessões de trabalho, uma com duração de 45 minutos e a outra com duração de 90 minutos, nas quais se visou introduzir os tempos verbais do passado – *perfecto* e *indefinido* – bem como alguns marcadores temporais a eles associados. Para concretizar este objetivo, optou-se por utilizar o manual adotado no colégio e que já fora alvo de análise (Manual B), mais concretamente, alguns recursos sugeridos

nas unidades oito, nove e dez, respetivamente subordinadas às temáticas *Comedia y terror*, *Aventuras y anécdotas* e *Planes y vacaciones*

Os principais objetivos destas sessões foram:

- dar a conhecer a formação e uso dos *perfecto* e *indefinido*;
- identificar as principais dificuldades dos alunos participantes do estudo na *apropriação* do *perfecto* e das particularidades do seu uso,
- verificar se estes eram capazes de utilizar este tempo, quer de forma independente, quer em contraste com o *indefinido*;
- verificar se, tendo em conta o aspeto perfeitivo ou imperfeitivo dos eventos, os alunos eram capazes de associar marcadores temporais a tempos verbais.

Primeira sessão

A primeira sessão do projeto de intervenção decorreu no dia 25 de maio de 2015 e contou com uma duração de 45 minutos.

Como se pode constatar na planificação das sessões, Anexo 1, partindo de uma imagem retirada do filme *Charlie e a fábrica de chocolate*, iniciou-se uma conversa acerca dos gostos e conhecimentos cinematográficos dos alunos. Concluída a atividade introdutória ao tema, apresentaram-se dois exemplos de sinopses de filmes, para que os alunos se pudessem manifestar, dando a conhecer se os tinham visto, ou não. De modo a orientar os alunos na expressão oral, o manual ilustra as possíveis respostas com duas frases: *No lo he visto todavía* e *La he visto ya*, levando-os a contactar com o *perfecto* e com dois marcadores temporais, *todavía* e *ya* respetivamente.

De seguida, ouviu-se um registo áudio com as experiências de uma adolescente no último fim de semana. Os alunos preencheram um exercício de compreensão e trocaram-se impressões, tendo em conta o que cada um também já tinha experienciado. Uma vez mais, foram orientados para a utilização do *perfecto* de uma forma dedutiva, através de exemplos. No decorrer da atividade, a docente fez o levantamento de algumas frases proferidas pelos alunos, no quadro, de forma a, posteriormente, chamá-los a atenção para a nova estrutura verbal e direcioná-los para a tabela com a conjugação do *perfecto*, presente no manual.

A fim de que os alunos sistematizassem os conteúdos explorados em sala de aula, foi-lhes proposta a realização de alguns exercícios do manual, como trabalho de casa.

Segunda sessão

Por sua vez, a segunda sessão decorreu no dia 28 de maio de 2015 e contou com uma duração de 90 minutos.

Respeitando igualmente a planificação (Anexo 1), esta sessão iniciou-se pela correção dos trabalhos casa, que serviram como ponto de partida para uma revisão do conteúdo gramatical introduzido na aula anterior, o *perfecto*.

De seguida, os alunos ouviram um texto que relatava um evento do passado e, após a sua leitura e interpretação, a docente desafiou-os a observar atentamente as formas verbais nele presentes. O texto foi passado novamente em registo áudio e, simultaneamente, tiveram de realizar um exercício de seleção acerca do mesmo.

Posteriormente, os alunos tiveram de completar frases sobre acontecimentos no passado, unindo-as com marcadores temporais associados ao *indefinido*. Para isto, recorreram ao uso deste tempo verbal dedutivamente, tendo em conta que já tinham contactado com ele na exploração do texto. Também redigiram, em grupos, uma pequena história, utilizando informações e partindo de imagens fornecidas pelo manual, que depois foi corrigida oralmente.

Com o pretexto de apresentar, também ela, uma história do passado, a professora apresentou-lhes uma imagem de D. Quixote e Sancho Pança e projetou um pequeno vídeo acerca destas personagens. Após a sua visualização, os alunos realizaram duas atividades de compreensão do vídeo.

Com vista a introduzir o tema seguinte, a professora relacionou as viagens de D. Quixote e o seu companheiro, Sancho Pança, com as viagens que os alunos já tinham tido oportunidade de fazer. Estes partilharam com a restante turma as suas experiências e, mais tarde, ouviram um diálogo entre dois jovens sobre o mesmo assunto. Deste modo, foram expostos ao *perfecto* e ao *indefinido* simultaneamente e de uma forma contrastiva. No texto, estes dois tempos verbais foram associados a marcadores temporais que lhe conferiam um aspeto gramatical perfeito ou imperfeito respetivamente.

Feitos alguns exercícios de interpretação do texto, os alunos realizaram, a pares, uma atividade que tinha por objetivo trabalhar o contraste entre *perfecto* e *indefinido*. Tiveram de descrever imagens sobre as experiências de duas personagens, no *verano pasado* e *esta semana*. Aquando da leitura e correção destes pequenos textos a docente, dirigiu a atenção dos alunos para as diferenças de uso dos dois tempos verbais.

Terceira etapa

Por uma questão de organização, esta sessão foi lecionada pela professora titular da turma e teve a duração de 45 minutos.

A professora retomou as temáticas abordadas nas sessões acima descritas e, através de uma discussão com os alunos, foram registados no quadro alguns exemplos de experiências que os alunos realizaram e outras que os alunos ainda não tinham realizado. Assim, surgiu a oportunidade para a sistematização dos conteúdos explorados, particularmente, da construção dos pretéritos *perfecto* e *indefinido* e da associação dos seus usos a marcadores temporais que circunscrevem o aspeto perfeitivo ou imperfetivo dos eventos.

Por fim, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 2) com o intuito de avaliar formativamente as aprendizagens dos alunos face ao lecionado ao longo destas sessões.

Quarta Etapa

Por último, a quarta etapa, que teve lugar no dia 11 de junho de 2015, consistiu na aplicação do inquérito por questionário aos alunos, com o propósito de os auscultar acerca da avaliação que faziam da aprendizagem destes tempos verbais, das dificuldades que a pautaram, bem como das possíveis causas que estiveram na sua origem. Ainda, possibilitou-se-lhes a apresentação de sugestões de temáticas que gostassem de ver associadas ao tratamento dos pretéritos *perfecto* e *indefinido*.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Atentando à subjetividade que, como se referiu anteriormente, pauta os estudos com uma metodologia de cariz qualitativo, procurou-se recorrer a um conjunto de instrumentos que assegurasse uma recolha e um tratamento de dados mais rigorosos.

Assim, procurando dar resposta às questões de investigação que nortearam este estudo sobre a *apropriação do perfecto* por parte dos alunos participantes, definiram-se como instrumentos de recolha de dados as notas de campo, com base na observação participante, e o inquérito por questionário.

A observação participante e as notas de campo

A observação, segundo Dias e Morais (2004, p.50), «é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos

seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior». Ou seja, constitui um meio para a obtenção de dados a analisar posteriormente, com o objetivo de encontrar respostas para um determinado problema. Funciona, pois, como um instrumento de recolha de informação. Em estudos de caráter social, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a observação direta revela-se uma mais-valia, por beneficiar da autenticidade dos acontecimentos, permitindo ao investigador presenciar os comportamentos no momento específico em que estes ocorrem.

No caso particular deste estudo, privilegiou-se, então, a observação direta, especificamente a participante, na medida em que o observador se encontra integrado, de algum modo, nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos observados, sem, contudo, se afastar da sua posição de observador (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 196). Esta observação caracteriza-se ainda pela sua não estruturação, já que, não estando sujeito a categorias de observação previamente definidas, o observador poderá agir mais livremente, decidindo os aspetos que se revelam mais significativos para a sua pesquisa (Lopes & Pardal, 2011).

Neste processo, o investigador deverá ter em consideração que a sua participação, enquanto investigador-docente-implementador do projeto de intervenção, associado à subjetividade da sua própria interpretação da realidade observada, poderá constituir uma limitação. Neste sentido, é imprescindível que este proceda ao registo de notas em tempo útil

Estas notas de campo permitem ao investigador relatar aquilo que «ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), resultando, neste estudo, nos registos levados a cabo durante e após as sessões de intervenção. Estes, contribuíram, ainda, para os momentos de reflexão, durante os quais se procurou da forma mais objetiva possível encontrar respostas para as questões previamente definidas.

Inquérito por questionário

A aplicação do inquérito por questionário (Anexo 3) constitui a última etapa deste projeto de intervenção e teve como principal objetivo auscultar os alunos sobre as suas perceções face às aprendizagens realizadas e sobre a eficácia que, no seu entender, teve o tratamento deste conteúdo gramatical. Procurou-se, pois, completar e consolidar as informações recolhidas através da observação participante, com recurso às notas de campo.

Grosso modo, o inquérito por questionário incidiu na avaliação que o aluno fez da sua aprendizagem, das dificuldades que a pautaram, bem como das possíveis causas que estiveram na sua origem. Deu-se, ainda, a possibilidade de o aluno apresentar sugestões de temáticas que gostasse de ver associadas ao tratamento dos pretéritos *perfecto* e *indefinido*. Assim, poder-se-

ia constatar se as estratégias de aprendizagem sugeridas nos projetos editoriais se revelaram ou não eficazes aos alunos participantes neste estudo.

Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados recolhidos

4.1. Análise contrastiva dos manuais alvo de estudo

Feita a apresentação e exposta a organização dos manuais que constituem parte do *corpus*, cabe agora proceder a uma análise contrastiva dos mesmos, particularmente no que se refere à exploração e tratamento do *perfecto*. Para o efeito, e porque o manual pode desempenhar um papel fulcral no processo de ensino/aprendizagem, recorreu-se à grelha de análise de estratégias de aprendizagem de Oxford, adaptada, em Portugal, por Bizarro (2006) e ajustou-se, conforme se verifica no quadro, com base nos objetivos investigativos que pautaram este estudo empírico.

Estratégias mnemónicas	<ul style="list-style-type: none">• Criar relações mentais;• Utilizar imagens e sons;• Rever corretamente.
Estratégias cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Praticar a língua;• Receber e emitir mensagens;• Analisar e refletir.
Estratégias metacognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Centrar as aprendizagens;• Planificar e organizar as aprendizagens;• Avaliar as aprendizagens.
Estratégias afetivas / sociais	<ul style="list-style-type: none">• Diminuir a ansiedade;• Cooperar com os outros;• Cultivar a empatia.

Quadro 14: Análise de estratégias de aprendizagem de Oxford (adaptada)

Atentando nos objetivos deste estudo, a presente grelha contribuiu para uma análise mais detalhada e aprofundada das estratégias de aprendizagem utilizadas nos manuais alvo de análise.

No que toca às estratégias mnemónicas, constatou-se que os três manuais recorrem a imagens para introduzir a temática da unidade, bem como a exercícios que favorecem o estabelecimento de relações mentais entre imagens, palavras e sons. Quanto à revisão estruturada, o manual que melhor auxilia o professor nesta tarefa é o manual A, pois oferece uma secção da unidade especificamente dedicada à consolidação dos conteúdos lecionados. Os manuais B e C, embora contemplem a realização de um conjunto de atividades que visam a aplicação das aprendizagens realizadas, não as apresentam de forma tão coesa e delimitada. No entanto, é de notar que todos os projetos editoriais remetem os alunos para o caderno de atividades, onde poderão em sala de aula ou de forma autónoma complementar as aprendizagens e colmatar possíveis dificuldades, através de exercícios adicionais.

Quanto às estratégias cognitivas, verificou-se que todos os manuais promovem a repetição como forma de consolidação de aprendizagens, bem como a prática de sons e de grafemas. No entanto, cabe destacar o manual B, onde esta surge de forma mais objetiva ao longo das unidades. Também é notório em cada um dos manuais o cuidado no reconhecimento e utilização de fórmulas, nomeadamente através da sua sistematização e da sua inclusão nas propostas de atividades que preveem a simulação de situações autênticas.

As estratégias metacognitivas, por sua vez, foram analisadas especificamente nas unidades dedicadas ao estudo do *perfecto*, visto tratar-se do foco deste estudo e de serem fundamentais na desejada *apropriação* deste tempo verbal por parte dos alunos.

Assim, grosso modo, no que concerne a estas estratégias, verifica-se que, à exceção do A, os manuais introduzem as unidades didáticas apresentando, sumariamente e a título introdutório, os conteúdos que vão ser explorados.

Por duas razões, este conhecimento prévio do que será tratado ao longo da unidade torna-se uma vantagem tanto para o docente como para o aluno. A primeira, é porque o docente pode interrogar previamente o aluno acerca do tema, colocar questões e obter sugestões acerca de atividades que poderão suscitar interesse ao aluno. Já a segunda tem que ver com o facto do próprio aluno poder preparar o tema com antecedência, se assim entender, e ajudar o docente na escolha de atividades e subtemas que possam ser facilitadores da sua aprendizagem.

Considerando doravante a aplicação destas estratégias à exploração do *perfecto*, é de salientar que os três projetos editoriais se socorreram de temáticas distintas para introduzir este tempo verbal. Acresce ainda o facto de os manuais, apesar de terem por base os mesmos documentos orientadores da disciplina de ELE, disponibilizarem espaços de dimensão diferente para o tratamento do *perfecto*. Os manuais A e B dedicam uma primeira unidade à introdução deste tempo, de forma independente, expondo a sua morfologia e uso, e uma segunda em que este surge em contraste com o *pretérito indefinido*. Por sua vez, o manual C apenas apresenta uma unidade contrastiva entre estes dois tempos do passado, sem especificar características da sua formação, dando primazia, assim a uma aprendizagem dedutiva. Ainda assim, e em oposição aos primeiros, o conteúdo não será retomado até ao final do manual.

Tal como em outras ocasiões, ao longo do manual A, considera-se que o tempo verbal se encontra, de alguma forma, desajustado ao conteúdo lexical em questão. Aliás, ainda que a temática central da unidade seja a alimentação, aquando da introdução do conteúdo gramatical, torna-se necessário recorrer à temática da rotina diária e, posteriormente, para melhor desenvolver a expressão escrita e aplicar o uso do *perfecto*, sugere-se o abandono da temática da alimentação, dando lugar à das tarefas domésticas das férias. Também foi possível verificar que a exposição da construção deste tempo verbal e, particularmente, para a sua aplicação se

mostrou demasiado parca. Assim, conclui-se que, tanto a descontextualização do tema como a abordagem superficial às particularidades do *perfecto*, tornam a compreensão do mesmo, por parte do aluno, algo escassa. Tendo em conta que o aluno até então desconhecia a forma verbal em questão, a falta de seguimento da mesma pode levar a um fácil esquecimento ou dificuldade de apreensão do conhecimento necessário.

Posteriormente, este conteúdo é retomado passadas três unidades, a propósito da temática das férias. Aqui, é introduzido o contraste entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto* e, além disso, uma conjugação perifrástica (*ir a + infinitivo*) que expressa o futuro. Entende-se, por isto, que as atividades acabam por se tornar um tanto confusas para o aluno, uma vez que se tratam dois tempos distintos sem que exista ligação coerente entre ambos – passado e futuro.

No manual B, por sua vez, o tempo verbal é introduzido de forma contextualizada e através de um tema de interesse generalizado, uma vez que trata de filmes e dos seus estilos cinematográficos. Mais tarde, é retomado na unidade subordinada aos planos de férias, onde, à semelhança do projeto editorial anterior, se apresenta o contraste entre aqueles pretéritos, bem como uma conjugação perifrástica (*ir a + infinitivo*). Neste caso, é possível concluir que, além dos pouco exercícios que sistematizam a construção e aplicação do *perfecto*, se coloca a mesma limitação do manual anterior, relativa à exploração de valores aspectuais passados e futuros simultaneamente.

Finalmente, o manual C, que, como já foi referido, apenas dedica uma unidade ao tempo verbal em análise, propõe uma abordagem contrastiva entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto* dos verbos mais frequentes, acompanhados dos respetivos marcadores temporais, sem, no entanto, antes, realizar uma abordagem independente de cada um deles. Como já foi referido, estes conteúdos gramaticais surgem desprovidos de contexto e sem ligação temática à unidade em que se encontram incluídos. Aqui, por exemplo, *perfecto* e *indefinido* são introduzidos através do relato de uma detenção de dois homens por ocasião de um roubo, o que não encontra, tematicamente, contextualização com o restante bloco temático, que aborda o tema das compras.

Entende-se que esta abordagem é prejudicial para o aluno, pois trata-se da introdução de conteúdos gramaticais até então desconhecidos e inexistentes na sua língua materna, feito de uma forma descontextualizada e sem seguimento necessário para garantir a apreensão de conhecimentos. Ou seja, apenas é pedido ao aluno que associe quais as formas verbais pertencentes a um e outro pretérito, de acordo com a expressividade por eles transmitida.

Contudo, neste momento do programa, o aluno não praticou, não sistematizou e nem conhece previamente as formas verbais em estudo, pelo que acaba, apenas, por recorrer a

recursos cognitivos. Por isso, considera-se que o estudo superficial de tempos verbais tão peculiares como estes pretéritos, possa condicionar a aprendizagem dos alunos e, essencialmente, a *apropriação* desejada dos valores aspectuais que lhes estão subjacentes.

Em suma, considera-se que, nestes três manuais, a planificação das unidades didáticas e, particularmente, a daquelas que integram a exploração do *perfecto*, encontra-se direcionada para o desenvolvimento das competências fundamentais associadas ao ensino de línguas estrangeiras, como são a compreensão e produção orais e escritas. Contudo, os conteúdos parecem não estar harmonicamente articulados, sendo notória, não raras vezes, uma fragmentação, nomeadamente entre os conteúdos lexicais e gramaticais explorados.

Ainda dentro das estratégias metacognitivas, destaca-se a importância atribuída à avaliação das aprendizagens, e particularmente à autoavaliação dos estudantes, em todos os projetos que constituem este *corpus*. Assim, no final de cada unidade ou bloco didático, os alunos são convidados a refletir sobre as suas aprendizagens e dificuldades, bem como sobre o empenho e a dedicação com que se envolveram em todo o processo de ensino/aprendizagem.

Finalmente, cabe salientar as estratégias afetivas e sociais que pautam estes manuais. Após um estudo pormenorizado, foi possível verificar que existiu a preocupação de, tanto quanto possível, aproximar os conteúdos lexicais aos gostos e interesses dos alunos, para, deste modo, cativá-los e motivá-los para a aprendizagem de ELE. Com bastante frequência, a lecionação dos conteúdos tem por base a exploração de músicas, a visualização de filmes e séries juvenis, assim como a exploração do humor ou de outras temáticas do quotidiano dos estudantes. Ao longo dos projetos, sugerem-se atividades que sensibilizam os alunos para a importância da compreensão e respeito pela cultura do outro, cultivando em particular a empatia pela realidade hispânica. Também no microcontexto – a turma – esta atitude de aceitação e valorização é fomentada, nomeadamente através das propostas de realização de tarefas de grupo e da partilha constante.

4.2. Análise das sessões em contexto de sala de aula

Conforme descrito anteriormente, a segunda e terceira etapas do projeto de intervenção tiveram por base as sessões de trabalho em contexto de sala de aula e objetivaram a exploração dos pretéritos *perfecto* e *indefinido*, como forma de promover a *apropriação* das particularidades do *perfecto*, enquanto tempo verbal com valor aspectual sem equivalência em português.

Para proceder à recolha de informações nestas etapas recorreu-se às notas de campo que resultaram da observação direta e dos momentos de reflexão do docente/investigador.

Com base nestas, pode-se concluir que os estudantes demonstram interesse pela aprendizagem de ELE e que participaram ativamente nas atividades propostas para introduzir os conteúdos a lecionar.

Quanto aos conteúdos lexicais e socioculturais, verificou-se que, apesar do interesse na aquisição de vocabulário, a falta de conhecimentos que os participantes revelaram, nomeadamente na exploração dos géneros cinematográficos, condicionou, de alguma forma, o desenvolvimento da expressão oral. Contrariamente, aquando do exercício de compreensão subordinado às histórias de D. Quixote, estas captaram a atenção dos alunos, embora, na sua grande maioria, desconhecessem a personagem. Isto justifica-se pela vertente humorística que a caracteriza, aliada ao recurso do material audiovisual. Também no momento de exploração da temática das viagens e das férias, os alunos mostraram-se interessados, contudo foi notório um certo desconforto por parte de alguns, na medida em que o relato de experiências evidenciava o desfasamento entre as realidades económicas de cada um.

Relativamente à exploração dos conteúdos gramaticais previstos, como se pode constatar através das notas de campo, da observação direta e da correção da ficha de trabalho aplicada na terceira etapa (Anexo 2), os alunos não apresentaram dificuldades significativas ao resolver os exercícios lacunares, de seleção e associação propostos para o estudo independente dos *perfecto* e *indefinido*. Contudo, quando estes exercícios surgiram a propósito do contraste entre estes tempos verbais, os alunos apresentaram dificuldades não só no que se refere ao uso, mas também à construção.

Por isso, parece pertinente concluir que não havendo um aprofundamento considerável do *perfecto* que leve à sua consolidação, a introdução do *indefinido* fica condicionada, porque os alunos não se sentem preparados para, de forma mais ou menos dedutiva, distinguir os dois tempos. Aliás, estes, depois do contacto com o *indefinido*, pareceram esquecer o uso do *perfecto*, inclusive quando este surge em frases introduzidas pelos marcadores temporais aparentemente consolidados. Com base no referencial teórico apresentado na primeira parte deste estudo, considera-se possível que esta limitação esteja associada ao facto de, por um lado, o *indefinido* espanhol e o perfeito simples português serem semelhantes na sua morfologia, embora nem sempre equivalentes no seu aspeto, e, por outro, de não existir no português um tempo passado que transmita o mesmo valor aspetual que o *perfecto*.

De forma geral, as principais dificuldades dos alunos surgiram nas atividades associadas à expressão oral, talvez por estar sujeita a um maior grau de espontaneidade, e à escrita livre, possivelmente pela falta de planificação, a que não estão habituados, e pela falta de maturidade que, nalguns casos, os leva a desenvolver as tarefas propostas sem brio e com alguma impulsividade.

4.3. Análise dos inquéritos por questionário

Na última etapa do projeto de intervenção, procedeu-se à análise dos inquéritos por questionário aplicado aos alunos participantes no estudo. De salientar que, dos 30 alunos alvo do nosso estudo, apenas 27 responderam ao inquérito, visto que 2 deles faltaram à aula em que o mesmo foi aplicado e 1, como já foi referido na descrição do microcontexto, não compareceu à escola na totalidade do ano letivo.

Para uma melhor compreensão das informações reunidas, dividiram-se as perguntas em focos de análise (Quadro 15) centrados na construção do *perfecto*, no contraste com o *indefinido*, na adequação da temática que surge associada a estes conteúdos gramaticais e, por fim, na adequação dos recursos oferecidos pelo manual.

Focos de análise	Questões do inquérito por questionário
Construção	1. Pareceu-te acessível a construção do <i>pretérito perfecto</i> ?
Contraste	2. Percebeste as diferenças na construção dos <i>perfecto</i> e <i>indefinido</i> ? 3. Percebeste quando deves utilizar cada um deles?
Adequação Temática	4. As temáticas das unidades 8, 9 e 10 foram do teu agrado? 5. Parece-te que estas facilitaram o estudo destes tempos verbais?
Adequação dos recursos	6. Consideras que os recursos utilizados foram suficientes e úteis para a consolidação dos teus conhecimentos? 7. Consideras que o manual te fornece explicações suficientes e claras sobre a matéria?

Quadro 15: Focos de análise dos inquéritos por questionário

Quanto à construção, os estudantes, na sua grande maioria, consideram não ter dificuldades na formação do *perfecto*. Dos 27 inquiridos, 19 afirmaram não ter qualquer dificuldade ao construir este tempo verbal.

No que toca ao contraste entre *perfecto* e *indefinido*, 18 continuam a considerar que é fácil distinguir quando devem utilizar um ou outro. No entanto, 16 alunos, e por isso um número considerável, consideram que ou não perceberam de todo o contraste ou continuam com dúvidas.

Por sua vez, quando questionados sobre a adequação temática, apenas 6 alunos referiram não ter gostado das temáticas trabalhadas. Na sua grande maioria, 21 alunos, consideraram que os filmes, as experiências e as viagens tornaram interessante o estudo das unidades e, por conseguinte, contribuíram para que estivessem mais atentos e motivados aquando da leção dos conteúdos gramaticais.

Quanto à adequação dos recursos utilizados ao longo das sessões de trabalho, 20 alunos consideraram que a aprendizagem desta língua estrangeira torna-se mais fácil e motivadora

quando têm a oportunidade de contactar com materiais audiovisuais como filmes, vídeos, áudios ou músicas. Aliás, foi notória, nas sessões, a receptividade dos alunos à apresentação quer do vídeo quer dos registos áudios. Sempre que confrontados com este tipo de recursos, a participação dos mesmos aumenta significativamente, sobretudo quando estes surgem associados a temas que, como já se constatou, são do interesse da maioria. Contudo, é de salientar que, destes 20 alunos, 15 revelaram não ter apreciado os exercícios de consolidação sugeridos pelo manual, quiçá por incidirem na conjugação de tempos verbais e não propiciarem a interação com os colegas.

Ainda no que se refere a este último foco de análise, 15 alunos consideraram que a explicação da matéria fornecida pelo manual não foi suficiente, chegando 3 alunos a afirmar que esta só foi útil quando complementada com a explicação da docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Principais conclusões

O presente relatório, como já foi referido, teve como principal objetivo identificar o lugar que o *perfecto* ocupa nos manuais escolares do 7.º ano, adotados no concelho de Aveiro, de forma a aferir se era ou não possível, com base nas estratégias sugeridas pelos mesmos, afirmar que os alunos participantes no estudo dispunham das condições necessárias para se apropriarem deste tempo verbal e das suas particularidades.

Com base neste propósito, formularam-se um conjunto de questões que norteassem a estruturação das duas partes que constituem o estudo, respetivamente o referencial teórico e o projeto de intervenção. Assim, da primeira parte constam três capítulos onde se explanam os paradigmas essenciais referentes à didática, com particular incidência na didática das línguas, ao sistema temporal-aspectual nas línguas portuguesa e espanhola e ao uso dos manuais no processo de escolarização.

Por sua vez, a segunda parte, correspondente ao projeto de intervenção propriamente dito, encontra-se dividida em quatro capítulos que apresentam em detalhe todo o trabalho desenvolvido em contexto educativo. Definiu-se, pois, uma metodologia de cariz qualitativo que, acompanhado de um conjunto de instrumentos de recolha de dados cuidadosamente selecionados, permitisse obter as informações necessárias para dar resposta às questões de investigação suprarreferidas.

Analisadas as informações recolhidas através destes instrumentos, sem nunca deixar de parte as estratégias de aprendizagem que orientam a organização e planificação, quer das unidades didáticas dos manuais analisados, quer das sessões de trabalho em contexto de sala de aula, pode-se constatar que a *apropriação* do *perfecto* por parte dos alunos participantes foi limitada.

Desenhados com base no programa para a disciplina de ELE, os manuais analisados dedicam entre uma e três unidades ao estudo dos pretéritos *perfecto* e *indefinido*. Em termos de estratégias, verificou-se que todos eles primam pela diversificação de atividades promotoras das várias competências previstas no QECR, apesar de o estudo da gramática e particularmente dos tempos verbais suprarreferidos surgir de forma pouco articulada.

É possivelmente no estudo da gramática que estas estratégias encontram maior limitação. Os três manuais, especificamente no tratamento dos *perfecto* e *indefinido* e as suas particularidades, focam a realização de exercícios de seleção, associação e completamento, o que leva a crer que o principal objetivo seja a prática da sua construção e não a *apropriação* do seu uso, isto é a sua *interiorização*. Sendo tão importante o contraste entre eles, considera-se

que o estudo pouco aprofundado destes tempos, previsto para o nível um, condiciona a aprendizagem dos estudantes.

Como foi possível verificar através das notas de campo, da correção da ficha de trabalho aplicada na etapa três e das respostas ao inquérito por questionário, os alunos não apresentam, na sua maioria, dificuldades significativas na construção independente destes tempos do passado, no entanto encontram algumas limitações quando lhes é solicitado que, atendendo aos marcadores temporais e aos diferentes valores aspectuais, usem simultaneamente o *perfecto* e o *indefinido*.

Não resulta pois estranho que, na referida ficha e nas atividades realizadas em aula, os alunos tenham apresentado maiores dificuldades nas competências da produção oral e escrita. Conforme tem vindo a ser sugerido, estas limitações advêm não apenas da parca exploração proposta pelos manuais para este nível de aprendizagem, mas também pelas limitações que o contexto de sala de aula impõe no processo de *apropriação* de uma língua estrangeira.

Também a postura dos alunos face à aprendizagem deve ser diferente da que se observou. Apenas estarão reunidas as condições para que ocorra uma *apropriação* do espanhol por parte destes alunos, quando ganharem consciência da importância da aprendizagem de uma língua e participarem ativa e criativamente neste processo.

Limitações do estudo

A realização do presente estudo e, especificamente, o desenvolvimento do projeto de intervenção ficaram condicionadas por um conjunto de limitações não previstas na sua conceção.

A principal limitação esteve sem dúvida associada ao período de tempo limitado a que o projeto esteve confinado. Por um lado, porque a aplicação do projeto e a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II decorreram em simultâneo ao longo do segundo semestre e seguiram um rigoroso calendário de atuação. Por outro, porque, com base no programa e na planificação anual da disciplina de espanhol para o 7.º ano de escolaridade, as aulas dedicadas ao tempo verbal alvo do estudo encontram lugar no terceiro período letivo e, por isso, estão dependentes dos atrasos que possam condicionar a sua leção. Assim, para garantir a compilação de dados em volume mais significativo e, por conseguinte, conclusões melhor fundamentadas, tornar-se-ia necessário estender a aplicação do projeto ao seguinte ano letivo.

Esta extensão seria ainda bastante pertinente, visto que o nível dois desta língua estrangeira prevê não só uma revisão dos *perfecto* e *indefinido* como o seu aprofundamento e

consolidação. Seria, pois, possível considerar a evolução dos estudantes e, ainda, se tinha ocorrido uma genuína *apropriação do perfecto*.

Outro fator que, de alguma forma, condicionou a implementação do projeto de intervenção foram o comportamento e a falta de empenho dos alunos participantes aquando da realização de algumas atividades. Com alguma frequência foi necessário interromper a aula para corrigir a postura e relembrar as regras de bom funcionamento deste espaço. No que se refere às atividades, como já foi oportuno referir, os alunos mostraram-se bastante interessados e participativos. No entanto, sempre que lhes foi solicitada uma tarefa mais complexa, nomeadamente as de escrita livre ou o preenchimento dos inquéritos por questionário, estes revelaram-se pouco empenhados. As respostas curtas e nem sempre coerentes que deram tornou difícil uma análise aprofundada das respostas.

Apesar do exposto, considera-se que o objetivo principal que se definiu para este relatório foi concretizado, na medida em que permitiu avançar algumas conclusões sobre a forma como as estratégias sugeridas pelo manual escolar contribuem para a *apropriação do perfecto* por parte dos alunos participantes.

Perspetivas de desenvolvimento

Concluído este processo de formação, considero-me uma profissional da educação mais reflexiva e sensível às dificuldades inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. O desenvolvimento deste relatório, porque me colocou numa perspetiva de investigadora, contribuiu também para que, hoje, esteja mais atenta aos vários fatores que influenciam este processo e às estratégias de que me posso socorrer para tornar a minha prática docente mais profícua.

Mais particularmente enquanto professora de espanhol, este trabalho permitiu-me constatar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem dos *perfecto* e *indefinido* e os entraves que pode suscitar a utilização exclusiva dos recursos fornecidos pelos diferentes manuais. Esta realidade não me será, portanto, indiferente aquando da futura leção destes conteúdos.

Retomando os resultados deste projeto e as limitações que pautaram a sua aplicação, considera-se que este trabalho pode servir de ponto de partida para novas investigações.

Podendo retomar este estudo, não existem dúvidas da necessidade de lhe dar continuidade, pelo menos, nos níveis dois e três de aprendizagem da língua, de forma a, por um lado, constatar se existem diferenças no tratamento que os manuais e projetos editoriais dão ao *perfecto* e, por outro, se os alunos apresentam alguma evolução no que concerne à sua consciência linguística e, particularmente, à *apropriação do espanhol*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, C. (2010). *Didáctica de Línguas Estrangeiras. Objectivos, Conteúdos e Metodologia*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Moreira, M. A. (1997). A investigação–acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora.

Alarcão, I. (1984). Didáctica. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coord.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 44 - 48). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 59 - 82). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão. *Formação Reflexiva. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). Revisitando fantasmas, sonhos, realidades. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 468 - 484). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar das línguas em Portugal. *Linguarum Arena*. 1, n.º2, 61-80

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *ELA*. 153, 11-24.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Pereira, L. A., Canha, M. B., Pinto, S. (2004). Percursos de Consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e

Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 485 - 579). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Almeida, J. & PINTO, J. (2009). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Ançã, M. H. (1990). *A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português, Língua Materna*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2008). Apropriação da Língua Portuguesa: o Exemplo de um Público Ucrainiano Adulto e Jovem Adulto. In P. Osório & R. M. Mayer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 115-132). Lisboa: LIDEL.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*. 14 (1-2), IIE, Ministério da Educação, 149-168.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.

André, M. (2006). A pesquisa no cotidiano escolar. In I. Fazenda, *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. Ed. São Paulo: Cortez.

Baralo M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In J. Sánchez, & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.

Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a Educação do século XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Bizarro, R. (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bressan, F. (2000). O método do estudo de caso. *Administração online: prática, pesquisa e ensino*. 1. Disponível em: http://fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research*. Cambridge: CUP.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.

Caetano, I. (2013). *As interferências verbais entre o português e o espanhol: o caso do pretérito perfeito simples versus pretérito perfeito composto*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade de Letras do Porto.

Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Ciência e Tecnologia.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Castells, M. (2005). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In M. Castells & G. Cardoso, *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política* (s/p). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Castilho, A. T. (1968). *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: FFCL.

Castro, R. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Language Policy Division/Council of Europe.

Couto, M. (2012). *Os verbos de Cambio na aula de espanhol língua estrangeira*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cunha, L. F. (1999). Breve análise semântica de alguns operadores aspectuais do português. In *Actas do XIV Encontro Nacional da APL*. Vol. I. Braga: APL e Gráfica de Coimbra, 447-462.

Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International. Dicionário Terminológico. (n.d.). Disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: ASA.

Delors, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. In *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Referência*, 11 (pp. 49-58). Disponível em: http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. Doughty & M. Long (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (Chapter 18). Oxford: Blackwell.

Durkheim, É. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción*. Madrid: MORATA, S. A.

Félix, O. (2010). *Da Língua Portuguesa À Língua Espanhola: Uma Abordagem Ao Funcionamento Da Língua*. (Tese de Mestrado). Universidade da Beira Interior.

Ferreira, T. (2012). *Apropriação do português por adultos eslavófonos: o tempo e o aspeto*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Finger, M. (org.) & Nóvoa, A. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde (Cadernos de formação: 1).

Fradique, F. & Osório, P. (2008). O Uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito por Aprendentes de Português Língua Segunda. *Linguanet*. Disponível em: <http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplnewsletter.asp?sspageid=4241&lang=1#paulo>.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora.

Giddens, A. (2007). *A Europa na Era Global*. Lisboa: Editorial Presença.

Gouveia, A. & Solla, L. (2004). Português Língua do País de Acolhimento. *Cadernos de Formação de Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Jacinto, J. (2007). O Pretérito Perfeito Composto: de onde vem a “temporalidade”? In *Comemorações dos 75 anos do CLUL – Sessão de Estudantes*. Disponível em: http://WWW.clul.ul.pt/artigosjacinto_joana.pdf

Kemmis, S. e McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.

Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *TESOL Quarterly*, 17, 2 (Jun., 1983), 300-305.

Larsen-Freeman, D. (1995). On the Teaching and Learning of Grammar: Challenging the Myths. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee et al. (ed.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (pp. 131-150). Mahwah: LEA.

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Matos, M. (2007). The influence of Bloomfield's Linguistic on Skinner. In *The Behavior Analyst*, 30, 2, 133-151.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Nérice, I. G. (1969). *Introdução à Didática Geral. Dinâmica da Escola*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveira, A. M. (2010). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã (coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 11-42). Lisboa: LIDEL.

Oliveira, A. T. (2001). *O futuro e o condicional como marcadores de mediativo: Actas do XVI Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL e Colibri, 403-414.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. M. Mateus *et al.*, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 127-178). Lisboa: Caminho.

Oliveira, F. *et al.* (2001). O lugar da semântica nas gramáticas escolares: o caso do tempo e do aspecto. In F. I. Fonseca *et al.* (orgs.), *Actas do Colóquio A linguística na formação do Professor de Português*, CLUP, 65-81.

Osório, P. & Fradique, F. (2010). Aquisição e aprendizagem do aspecto verbal em falantes de PL2. In M. H. Ançã (coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 91-107). Lisboa: LIDEL.

Osterrieth, P. A. (1964). *Faire des Adultes*. Bruxelles: Dessart.

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Peres, J. (1996). Sobre a semântica das construções perfectivas do português. In I. Duarte & I. Leiria, *Congresso internacional sobre o português*. Lisboa: Colibri.

Perestrelo, M. J. M. (2000). *Comparação dos sistemas de “Tempo” e “Aspecto” em português e em francês (Abordagem contrastiva da expressão do passado)*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Pliássova, I. V. (2007). As principais dificuldades em língua portuguesa – o caso dos aprendentes ucranianos. In M. H. Ançã (coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 35-45). Cadernos do LEIP, Coleção “Temas”, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.

Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Puren, C. (1997). Que reste-t-il de l'idée de progrès en Didactique des Langues? *Les Langues Modernes*, 2, 2-10.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española* – V.1. Madrid: Espasa.

Rocha, A. (2010). *O papel do manual e do professor na autorregulação em língua estrangeira : um estudo de investigação-acção*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Sá, M. & Izco, T. (2008). *Programa de Espanhol - Nível Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, B. S. (2004) (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, D. (1992). *Sobre a classificação aspectual dos verbos portugueses: Actas do VII Encontro da APL* (pp. 389- 401). Lisboa: APL e Colibri.

Santos, D. (1997). *Uma classificação aspectual portuguesa do português: Actas do XII Encontro da APL*, vol.I, pp. 299-315. Lisboa: APL e Colibri.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

Silva, P. N. (2005). *O tempo no texto: contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, O. C. (2007). *Tempo e Aspecto: o Imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, A. (2010). *Tempo e aspecto no ensino do FLE: um estudo de caso*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores Num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Valin, R. (1964). *La méthode comparative, en linguistique historique et en psychomécanique du langage*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Vet, C. (2005). L'imparfait: emploi anaphorique et emplois non anaphoriques. In *Cahiers Chronos*. 14, 33-44.

Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*. 1 (1), 81 - 102.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Westerholm, D. (2010). *Funciones del pasado en los sistemas verbales del español y del ruso*. Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

INTERVENCIÓN INDIVIDUAL

Planificación de dos clases



Tiempos del pasado: perfecto, indefinido y contraste de los dos tiempos

7.º CURSO [Nivel A1]

2015

INTRODUCCIÓN

Las dos clases que presento, sirven para introducir los dos tiempos verbales del pasado, pretérito indefinido y pretérito perfecto, así como algunos marcadores temporales asociados.

Esta actividad está dentro del ámbito de mi trabajo final del Máster **“A abordagem do “perfecto” em manuais do 7º ano de espanhol como língua estrangeira”**.

Los principales objetivos de estas dos clases son percibir si los alumnos comprenden como y cuando usar los dos tiempos. Iré a utilizar solamente actividades del manual del alumno para evaluar si estas son adecuadas para el estudio del pasado y del contraste entre los dos tiempos.

PLANIFICACIÓN

PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES – INTERVENCIÓN INDIVIDUAL Curso 2014/2015

Profesora en prácticas: Sara Étel Saraiva Vaz dos Santos Instituto Cooperante: Colégio D. José I Orientador(es) de la UA: Doutor Carlos de Miguel Mora y Profesora Doutora Maria Helena Ançã Orientadora Cooperante: Rui Gonçalves	Clase: 7.ªA Unidad 8, 9 y 10: <i>Tiempos del pasado: perfecto, indefinido y contraste de los dos tiempos</i> Secuencia didáctica: <i>Tiempos del pasado: perfecto, indefinido y contraste de los dos tiempos</i>
---	--

Contenidos:		
Léxicos <ul style="list-style-type: none"> • Géneros de cine; • Sentimientos y sensaciones; • Aventuras de D. Quijote y Sancho Panza; • Viajes realizadas. 	Gramaticales <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Perfecto; • Pretérito Indefinido; • Contraste Pretérito Perfecto/Pretérito Indefinido; • Marcadores temporales. 	Socioculturales <ul style="list-style-type: none"> • Cultura hispana.

Materiales / recursos: Pizarra, rotuladores, ordenador, libro del alumno, CD y fichas de trabajo.

Contenidos léxicos y funcionales	Objetivos	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos; • Hablar de experiencias vividas; • Narrar aventuras del pasado; • Hablar de viajes realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en situaciones de comunicación, respetando las normas básicas de la comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> • Saber escuchar y respetar a los compañeros; • Respetar las ideas, las interpretaciones y el conocimiento producido por sí mismo y por sus compañeros. - Desarrollar una competencia cultural y de civilización de la lengua española; - Comprender e interpretar un texto escrito. - Comprender el uso de los dos tiempos del pasado - perfecto e indefinido - y el contraste entre los dos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir una imagen; - Comprender un texto escrito; - Ejercicio de lectura; - Leer argumentos de películas; - Hablar y expresar gustos a cerca de películas; - Ejercicio de audición; - Ejercicios de aplicación de reglas gramaticales; - Fichas de trabajo sobre el tema en estudio.

Evaluación:

- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos;
- Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula.

Observaciones: -

Deberes de la clase anterior: -

Lección número:	Fecha:	Duración:
91 (noventa y uno)	Lunes, 25 (veinticinco) de mayo de 2015	45'
Sumario:	<ul style="list-style-type: none"> - Géneros de cine; - Introducción al pretérito perfecto. 	

DESARROLLO DE LA CLASE 1

Momento	Tiempo	Actividad	Recursos/materiales
Entrada	+/-5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y registrar el número y contenidos de la clase. 	Pizarra; Rotuladores.
	+/- 5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora invita a los alumnos a abrir el libro en la página 96 y les pide que observen la imagen. Les pregunta si reconocen a que película pertenece la imagen (Charlie y la fábrica de chocolate). • Pide a un alumno que haya visto la película o leído el libro que la explique. • Les pregunta si les gusta este tipo de películas y que otros tipos conocen. • Hace en la pizarra una nube de conceptos con los diferentes tipos de cine y pregunta a los alumnos sobre los sentimientos que les despiertan cada uno. 	Libro del alumno; Pizarra; Rotuladores.
Proceso	+/- 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora pide a los alumnos que abran el libro en la página 100 dónde tienen los ejemplos de sinopsis de cine. • Leen los dos textos y contestan a la pregunta 4.A si han visto las películas o todavía no. 	Libro del alumno; Ordenador; CD; Pizarra; Rotuladores.
	+/- 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan un audio sobre las experiencias de Julia de este fin de semana y tienen que marcar las experiencias correctas (5.A). En seguida, hablan ellos propios de las experiencias que han tenido (5.B). 	
	+/- 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tienen que observar imágenes de diferentes actividades y pensar cuáles han realizado ya y cuáles todavía no (6.A/6.B). • La actividad es corregida oralmente y después de hacerlo la profesora pide a los alumnos que escriban en su cuaderno otros ejemplos utilizando las expresiones <i>todavía no...</i> y <i>ya...</i> • Después de oír algunas frases y escribirlas en la pizarra, la profesora llama la atención de los alumnos para el uso del pretérito perfecto y para el recuadro explicativo que tienen en sus libros en la página 101. 	
Salida	+/-5 min	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora dice a los alumnos los deberes (página 106 del libro, ejercicio 13 - A, B, E y G). 	---

Lección número:	Fecha:	Duración:
92 y 93 (noventa y dos y noventa y tres)	Jueves, 28 (veintiocho) de mayo de 2015	90'
Sumario:	<ul style="list-style-type: none"> - Aventuras del pasado; - Introducción al Pretérito Indefinido; - Contraste del Pretérito Perfecto/Pretérito Indefinido. 	

DESARROLLO DE LA CLASE 2 y 3

Momento	Tiempo	Actividad	Recursos/materiales
Entrada	+/- 5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y registrar el número y contenidos de la clase. 	Pizarra; Rotuladores.
	+/- 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección de los deberes de la clase anterior; • Repaso del pretérito perfecto. 	Cuaderno del alumno; Libro del alumno; Pizarra; Rotuladores.
Proceso	+/- 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora invita los alumnos a abrir el libro en la página 110 y a escuchar un mensaje; • Después de escuchar, los alumnos van a leer el texto e interpretarlo (1.A); • La profesora comenta que se trata de un relato en pasado por lo que indícales que observen la forma de los verbos que aparecen. Después, escuchan en texto nuevamente y hacen el ejercicio 1.B – Rodear las opciones correctas. 	Pizarra; Rotuladores; Ordenador; Libro; CD.
	+/- 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Después, los alumnos deben completar frases y formar historias completas uniendo dos columnas con dos marcadores temporales adecuados (2); • La profesora presenta imágenes y lee las palabras que aparecen debajo de cada una detenidamente; • Explica que deben narrar la historia utilizando esas palabras pero llama la atención de los alumnos para el recuadro con el uso del pretérito indefinido que se encuentra abajo; • Hacen el ejercicio en grupos y se corrigen los textos oralmente. 	
	+/- 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • En la página 116, hay una imagen de D. Quijote y Sancho Panza; • La profesora pregunta a los alumnos si saben quiénes son. Después, proyecta un vídeo para descubrir con qué confundió D. Quijote los molinos de viento. Hacen el ejercicio 11.B y 11.C sobre el vídeo. 	
	+/- 15 min	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora relaciona los viajes hechos por D. Quijote y Sancho Panza con los viajes que los alumnos han hecho e los invita a abrir el libro en la página 122 y escuchar el diálogo entre Daniela y Rodrigo; 	

		<ul style="list-style-type: none"> • En seguida, los alumnos ponen a prueba su comprensión de los aspectos más específicos de la lectura y marcan V o F según la información del texto (1.C); • Hacen un ejercicio por parejas que trabaja el contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido – tienen que describir, según las imágenes, las experiencias de Silvia del verano pasado y las experiencias de Pedro de esta semana; • Con la lectura y corrección de los textos, la profesora dirige su atención hacia las diferencias de uso entre un tiempo y otro. 	
Salida	+/-5 min	La profesora dice a los alumnos que pueden prepararse para salir.	---

Anexo 2 – Ficha de trabalho

1. Completa con las formas de pretérito indefinido que faltan.

	viajar	beber	vivir	ser
Yo	viajé			
Tú				
Él/ella/usted		bebimos		
Nosotros/as			vivisteis	
Vosotros/as				
Ellos/ellas/ustedes				fueron

2. Completa con las formas de pretérito perfecto que faltan.

	viajar	beber	vivir	ser
Yo	He viajado			
Tú				
Él/ella/usted		Hemos bebido		
Nosotros/as			Habéis vivido	
Vosotros/as				
Ellos/ellas/ustedes				Han sido

3. Rodea la forma correcta en cada caso.

- (Hemos visto/ vimos) Marta hace poco.
- Carmen y Marco no (han estudiado/ estudiaron) para la prueba.
- Este verano no (he ido/fui) mucho a la playa.
- ¿ (Habéis estado/ estuvisteis) en París en 1995?
- Todavía no (he visitado/visite) el *Museu de Santa Joana*.

4. Juan y Acozayda están de vacaciones en Portugal. Completa el dialogo escribiendo las preguntas y respuestas como en el ejemplo.

- (estar, Aveiro) ¿Habéis estado ya en Aveiro?
(jueves) Sí, estuvimos el jueves.

No, todavía no hemos estado en Aveiro.

b) (visitar, *Torre dos Clérigos*) ¿ _____
?
(miércoles, por la tarde) Sí,
_____.

c) (probar, la *Francesinha*) ¿ _____ ?
No,

d) (ir, a Lisboa) ¿ _____ ?
(ayer) Sí,

e) (comprar, los recuerdos) ¿ _____ ?
(lunes) Sí,

5. Completa las notas con lo que Andrés hizo el fin de semana pasado y con lo que ha hecho este fin de semana.

Ha ido a la playa	Fue al teatro	Preparó un trabajo	Cocinó para sus padres
Salió con su hermana	Ha visto una película	Compró una camiseta	Ha cenado fuera
Ha entrenado futbol	Limpió su habitación	Ha paseado con su perro	Ha visitado sus abuelos

El fin de semana pasado ...

Este fin de semana...

6. ¿Y tú? ¿Qué has hecho este fin de semana?

¡Buen
Trabajo! 

Anexo 3 – Inquérito por questionário

Ficha de Trabajo 2014/2015

Nombre: _____ Apellidos: _____
Fecha: _____



Tendo em conta as aulas que tiveste acerca dos Tempos do Pretérito (*Indefinido e Perfecto*), responde às seguintes questões:

1. Pareceu-te acessível a construção do *pretérito perfecto*?

2. Percebeste as diferenças na construção dos *perfecto* e *indefinido*?

3. Percebeste quando deves utilizar cada um deles?

4. As temáticas das unidades 8, 9 e 10 foram do teu agrado?

5. Parece-te que estas facilitaram o estudo destes tempos verbais?

6. Consideras que os recursos utilizados foram suficientes e úteis para a consolidação dos teus conhecimentos?

7. Consideras que o manual te fornece explicações suficientes e claras sobre a matéria?
